DOCUMENT RESUME

ED 434 531 FL 026 010

AUTHOR	Gross, Anna-Alice Dazzi, Ed.; Mondada, Lorenza, Ed.
TITLE	Les langues minoritaires en contexte; Minderheitensprachen im Kontext (Minority Languages in Context).
INSTITUTION	Association Suisse de Linguistique Appliquee, Neuchatel (Switzerland).; Neuchatel Univ. (Switzerland). Inst. de Linguistique.
ISSN	ISSN-1023-2044
PUB DATE	1999-06-00
NOTE	437p.; Vol./Bd 1: "Les langues minoritaires entre diversite et standardisation." Vol./Bd 2: "Les minorites en mouvement: mobilite et changement linguistique."
AVAILABLE FROM	Universite de Neuchatel, Institute de Linguistique, Espace Louis-Agassiz 1, CH-2000 Neuchatel, Switzerland.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	French, English, German, Italian
JOURNAL CIT	Bulletin suisse de linguistique applique; v69 n1-2 Jun 1999
EDRS PRICE	MF01/PC18 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Basque; Cultural Context; Elementary Secondary Education; English; Foreign Countries; Global Approach; Italian; Japanese; *Language Maintenance; *Language Minorities; Language Research; *Language Role; Linguistic Theory; *Multilingualism; Pidgins; Regional Dialects; School Role; *Uncommonly Taught Languages
IDENTIFIERS	Andorra; Asia; Occitan; Papiamento; Romansh; Switzerland; United Kingdom

ABSTRACT

Articles in Italian, English, French, and German address issues in minority languages and minority language groups. They include: "The Role of Italian in Some Changes in Walser Morphosyntax" (article in Italian); "Compensatory Linguistic Strategies in the Gradual Death Process of a Minority Language: Evidence from Some Dying Dialects of Basque"; "Cornish Lexicography in the Twentieth Century: Standardisation and Divergence"; "The Standardisation of Papiamentu: New Trends, Problems and Perspectives"; "Standardisation of Transnational Minority Languages in Asia: Lisu and Lahu"; "Grisons Romansch: Planning for Standardisation" (article in French); "Language Planning Project-SPELL" (article in German); "Language Standardization Seen from Minority and Majority Perspectives: Japanese Examples" (article in German); "The Occitan Language in the Aran Valley"; "Multilingual Communication from the Perspective of an Uncommon Language: Sorbian in Everyday Life in Lausitz" (article in German); "Literary Reactions to the Pressure of Purist Norms" (article in German); "'Linguistic Minority,' A Basic Conception of Swiss Language Politics" (article in German); "Where Does the Notion of Minority Language Begin and End? From Dialect Families to 'Neo-languages'" (article in French); "Language Awareness Activities and Introduction to Languages at School: How to Take Minority Languages into Account" (article in French); "Bilingualism or Bilingual Support? Ethnic Minority Bilingual Children in English Primary Schools"; "On the Efficiency of Immersion Classes in the Federal Romansch Schools in Switzerland: An Empirical Study" (article in German); "A Step Toward Questioning the Linguistic Statute of Our Community" (article in French); "Reactions to the Implementation of Projects with Bilingual Classes Beginning at Kindergarten

+++++ ED434531 Has Multi-page SFR---Level=1 +++++
and Elementary School Levels" (article in German); "Metalinguistic Reflection in a Minority Language: The Case of Creole for Reunion Island Children in France" (article in French); "The Speech Therapy Session as a Meeting Place for Majority and Minority Languages" (article in French); "Minority Languages: A View from Research on 'Language Crossing'"; "What Room for Freedom in the Linguistic Choices of the Portuguese Minority in Andorra?" (article in French); "Language Adoption: The Influence of Minority Languages on the Majority, or: Which Competencies in the Minority Languages Do Majority Speakers Have?" (article in German); "Taking the Floor: The Globalization and the Transformation of Identity-Related Discourse in a Linguistic Minority" (article in French); "Management of the Asymmetries and Effects of Minorisation in Multilingual Scientific Discussions" (article in French); "The Future of English in Switzerland: A Majority/Minority Problem?"; and "Europanto: About a So-Called European Pidgin" (article in French). (MSE/JLR/DMK)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

Anna-Alice Dazzi Gross
Lorenza Mondada (éds)

ED 434 531

Les langues minoritaires en contexte
Minderheitensprachen im Kontext

Vol./Bd 1

Les langues minoritaires entre diversité et standardisation
Minderheitensprachen zwischen Vielfalt und Standardisierung

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Esther Py
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
1

69/1
Bulletin suisse
de linguistique appliquée
juin 1999

BEST COPY AVAILABLE

Anna-Alice Dazzi Gross
Lorenza Mondada (éds)

Les langues minoritaires en contexte
Minderheitensprachen im Kontext

Vol./Bd 1

Les langues minoritaires entre diversité et standardisation
Minderheitensprachen zwischen Vielfalt und Standardisierung

69/1
Bulletin suisse
de linguistique appliquée

juin 1999

3

VALS
ASLA

Le ***Bulletin suisse de linguistique appliquée*** est l'organe de publication de l'Association suisse de linguistique appliquée (VALS/ASLA).
Publié avec le soutien financier de l'Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales et Pro Helvetia, le ***Bulletin suisse de linguistique appliquée*** paraît deux fois par an.

Abonnement personnel:	Suisse	sfr. 30.--	étranger	sfr. 35.--
Abonnement d'institution:	Suisse	sfr. 50.--	étranger	sfr. 55.--

Rédaction et administration: Marinette Matthey. Institut de linguistique. Université.
Espace Louis-Agassiz 1. CH-2000 Neuchâtel.
Tél. 032/720.83.15. Fax. 032/721.37.60. ccp 20-7427-1.

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1999.
Tous droits réservés.
ISSN 1023-2044

Sommaire du volume I

Les langues minoritaires entre diversité et standardisation
Minderheitensprachen zwischen Vielfalt und Standardisierung

Anna-Alice DAZZI & Lorenza MONDADA:
Prefaziun 7-14

Silvia DAL NEGRO:
"Il ruolo dell'italiano in alcuni sviluppi della morfosintassi walser" 15-29

Agurtzane ELORDUI:
Compensatory linguistic strategies in the gradual death process of a minority language: Evidence from some dying dialects of Basque 31-43

Jon MILLS:
Cornish Lexicography in the Twentieth Century: Standardisation and Divergence 45-57

Eva Martha ECKKRAMMER:
The Standardisation of Papiamentu: New Trends, Problems and Perspectives 59-74

David BRADLEY & Maya BRADLEY:
Standardisation of Transnational Minority Languages in Asia: Lisu and Lahu 75-93

Manfred GROSS:
Rumantsch Grischun: Planification de la normalisation 95-105

Rut BERNARDI:
Sprachplanungsprojekt - SPELL
SPELL - Servisc per planificazion y elaborazion dl lingaz ladin.
Standardisierungsprojekt der ladinischen Idiome in den Dolomiten 107-117

Florian COULMAS:
Sprachstandardisierung aus Minderheits- und Mehrheitsperspektive: Japanische Beispiele 119-133

Jordi SUÏLS & Ryan FURNESS:
The Occitan Language in the Aran Valley 135-150

Ludwig ELLE:
Mehrsprachige Kommunikation aus der Sicht einer Kleinsprache – Sorbisch im Alltag der Lausitz 151-162

Clà RIATSCH:
Literarische Reaktionen auf puristischen Normdruck
im Bündnerromanischen 163-177

Renate CORAY:
"Sprachliche Minderheit"
ein Grundbegriff der schweizerischen Sprachenpolitik 179-194

Bernard POCHE:
Où commence, où finit la notion de langue minoritaire?
Des familles dialectales aux "néo-langues" 195-215

Adresses des auteurs 217-221

* * *

Sommaire du volume II

Les minorités en mouvement: mobilité et changement linguistique
Minderheiten in Bewegung: Mobilität und Sprachwandel

Partie I:

L'école à l'épreuve de la diversité
Vielfalt als Herausforderung für die Schule

Claire DE GOUMOËNS, Jean-François DE PIETRO & Dominique JEANNOT:
Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école:
vers une prise en compte des langues minoritaires 7-30

Mahendra K. VERMA:
Bilingualism or bilingual support?
Ethnic minority bilingual children in English Primary schools 31-41

Rico CATHOMAS:
Zur Wirksamkeit des immersiven Unterrichts an den bündnerromanischen
Schulen in der Schweiz: Eine empirische Untersuchung 43-54

Gabriela FUCHS:
"...un pas vers la remise en cause du statut linguistique de notre commune..."
Reaktionen auf die Einführung von Projekten mit zweisprachigem
Unterricht ab Kindergarten- und Grundschulstufe 55-72

Geneviève VERMÈS, Sylvie-Marie COLLET & Eddy HUET:
Réflexion métalinguistique en langue minorisée:
Le cas du créole pour les enfants réunionnais en France 73-86

Alexandre DUCHÊNE & Francine ROSENBAUM:
La consultation logopédique comme espace de rencontre
des langues majoritaires et minoritaires 87-95

Partie II

Dynamiques migratoires et nouvelles minorités
Migration und neue Minderheiten

Ben RAMPTON:
Minority Languages: A view from research on "language crossing" 97-117

Martine MARQUILLÓ LARRUY:
Quel espace de liberté dans les choix linguistiques
de la minorité lusophone en Andorre? 119-136

Rita FRANCESCHINI:
Sprachadoption: der Einfluss von Minderheitensprachen auf die Mehrheit,
oder: Welche Kompetenzen der Minderheitensprachen haben
Mehrheitssprecher ?..... 137-153

Partie III

Minorisation et mondialisation
Minorisierung und Globalisierung

Monica HELLER & Gabriele BUDACH:
Prise de parole : La mondialisation et la transformation des discours
identitaires chez une minorité linguistique 155-166

J. MIECZNIKOWSKI-FÜNFSCHILLING, L. MONDADA, K. MÜLLER & C. PIETH
Gestion des asymétries et effets de minorisation
dans des discussions scientifiques plurilingues 167-187

Silvia DINGWALL & Heather MURRAY:
The future of English in Switzerland: a majority/minority problem? 189-206

Marinette MATTHEY:
L'*europanto*. A propos d'un soi-disant pidgin européen 207-221

Adresses des auteurs 223-227

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69/1, 1999, 7-14

Prefaziun

Anna-Alice DAZZI GROSS e Lorenza MONDADA

Ils 21, 22 e 23 da settember 1998 ha la *VALS/ASLA* organisà en collavuraziun cun la *Lia rumantscha* in congress a Cuira (chantun Grischun) sut il titel *Las linguas minoritaras en context, diversitad e standardisaziun.*[1] Quel congress ha gì la finamira da reflectar davart la situaziun ed il svilup da las linguas minoritaras en Svizra, ma era en auters spazis europeics e mundials. Il congress è stà organisà en il rom dals *Dis da linguistica applitgada,* ils quals la VALS/ASLA salva mintga dus onns en in'autra regiun da la Svizra.

1. Ina reflexiun contextuala davart il tema da las linguas minoritaras

Il tema elegì, *Las linguas minoritaras en context* fa part d'ina tscherta cuntinuitad dals interess da la VALS/ASLA. Gia dal 1987 avevan ils Dis da linguistica applitgada tractà il tema "Minorisation et interaction". Il tema è en pli spezialmain actual essend che l'Europa d'ina vart (*Charte européenne des langues régionales ou minoritaires: Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence* etc.) e la Svizra da l'autra vart (*Concept general per l'instrucziun da las linguas, Manifest en favur da las linguas*) sa stentan d'elavurar concepts per ina politica linguistica pli favuraivla a las linguas minoritaras e da redefinir las modas da convivenza da las diversas linguas sin lur territoris. Quellas dumondas daventan adina pli impurtantas cun las enormas midadas dals davos onns, da l'avertura dals pajais da l'Ost e l'immigraziun da fugitivs dal Balcan.

La VALS/ASLA ha elegì quella giada *Cuira, la chapitala grischuna,* sco lieu per ils Dis da linguistica applitgada. Cun quella tscherna han ils Dis da linguistica applitgada gì lieu per l'emprima giada en in chantun nununiversitar. La VALS/ASLA ha cun quella tscherna vulì sortir dals circuls spiramain universitars e far ina punt vers instituziuns nununiversitaras che s'occupan cun linguistica applitgada e dar uschia la pussaivladad ad ina public interessà pli vast da participar al congress. Ch'in tal simposi internaziunal vegn salvà en il

[1] Nus engraziain a la *Fundaziun Pro Helvetia* ed a la *Societad per la perscrutaziun da la cultura Grischuna/Verein für Bündner Kulturforschung/Società per la ricerca sulla cultura Grigione* per lur sustegn finanzial, al *Romanisches Seminar da l'Universitad da Basilea,* a l'*Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRDP)* da Neuchâtel, a las *autoritads dal chantun Grischun,* a la *Migros* ed a la *Fondazione Lingue e Culture* per lur collavuraziun.

3

chantun Grischun cun sia cuntrada linguistica variada, ha però era anc in'autra raschun. Il chantun Grischun cun sias trais linguas uffizialas (tudestg, rumantsch, talian), cun sias duas linguas minoritaras uffizialas (rumantsch e talian) e cun innumbrablas linguas da domiciliads ed immigrads porscha in excellent champ da studi davart la situaziun e svilups da linguas maioritaras e minoritaras. Ultra da quai è la Rumantschia dapi il 1982 cun la creaziun d'ina *nova lingua da standard surregiunala, il rumantsch grischun*, en in process da standardisaziun che ha chattà grond interess naziunal ed internaziunal. Quel porscha la pussaivladad d'emprender a conuscher sin il lieu ils resultats e las experientschas da la standardisaziun d'ina lingua minoritara. Cun il Concept general per l'instrucziun da las linguas preschentà da la Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica è lantschada la discussiun davart *l'instrucziun da linguas*. La scola grischuna ed en spezial la scola rumantscha accumpleschan gia dapi decennis las pretensiuns da quel concept e pon valair en blers reguards sco model.

Questa prefaziun è dal rest scritta en la nova lingua da standard rumantscha, il rumantsch grischun. Ils organisaturs dal congress a Cuira nun han vulì tractar la diversitad linguistica unicamain en moda teoretica. Perquai han els desistì da far translaziuns simultanas durant il congress ed han era applitgà las quatter linguas naziunalas svizras ed il englais en il program uffizial. Consequentamain han era quest dus volums dal Bulletin da la VALS/ASLA in caracter pluriling. Las differentas contribuziuns èn scrittas en diversas linguas, savens cun ina resumaziun en in'autra lingua che quella da l'artitgel. Nus avain ditg e lung ponderà en tge lingua scriver questa prefaziun per betg preferir ina u l'autra lingua. Per finir avain nus elegì il rumantsch e quai per las suandantas raschuns: Ils lecturs e las lecturas han uschia la pussaivladad da far al medem mument l'experientscha da la diversitad linguistica en la medema publicaziun e l'experientscha da leger in text en ina lingua nunenconuschenta e pauc derasada. Il rumantsch è però tuttina ina lingua neolatina, e perquai segiramain accessibel a persunas che san in'autra lingua romana. Finalmain han ils lecturs e las lecturas era la pussaivladad da leger in text pli lung en la nova lingua da standard rumantsch grischun, la quala vegn preschentada en in dals artitgels da quests dus toms.

2. Per ina problematisaziun dal tema da las minoritads

Ils dus volums reuneschan artitgels[2] che tractan, da differentas perspectivas ed en divers champs, la dumonda da las "linguas minoritaras en context". Nus lessan suttastritgar qua l'impurtanza dal context che dat ina coerenza als dus volums e respecta a medem temp ils differents puncts da vista dals artitgels. Quai faschain nus cun suttastritgar ils aspects tant teoretics che empirics discutads en las contribuziuns dals auturs e da las auturas.

In proceder che metta en il center il context ha ina seria da consequenzas sin la moda e maniera, tenor la quala ils objects da studi vegnan definids e tractads. Tegnair quint dal context na signifitga betg simplamain schlargiar l'enquista sin facturs exteriurs ch'influenzeschan il fenomen studegià. Il context nun ha in effect da determinaziun univoca sin ils eveniments en mira; d'ina maniera pli cumplexa sa construescha il context al medem temp sco ils fatgs che succedan ed en ina relaziun vicendaivla tranter quels dus. Cun auters pleds, ils fenomens che s'adattan al context ageschan da lur vart sin la furma da quel. En il cas da las linguas minoritaras signifitga quai per l'ina, che lur manifestaziun e definiziun èn liadas ad ina diversitad e multiplicitad da facturs ch'ins sto descriver; per l'autra che lur moda da tractar, respunder e s'adattar a quels facturs gida a definir la situaziun generals, en la quala las linguas minoritaras sa sviluppan. Quella dimensiun dinamica dal context na reguarda dal rest betg unicamain ils facturs socio-istorics che caracteriseschan il futur da las linguas minoritaras; ella è era liada als instruments da descripziun che nus linguists e linguistas applitgain per reflectar, analisar e descriver la dumonda da las linguas minoritaras, e cun ils quals nus contribuin a las definir ed a las dar ina realitad sociala.

Ils artitgels dals dus toms correspundan damai ad in dubel interess: d'ina vart porschen els ina descripziun precisa, seriusa e detagliada da situaziuns, en las qualas sa manifesteschan fenomens linguistics minoritars; da l'autra vart discutan els models, concepts e metodas che nus avain a disposiziun per far quellas analisas.

Questa avischinaziun ha consequenzas teoreticas. Per l'ina èsi da definir il term "minoritar" e "maioritar". Quellas duas noziuns na caracteriseschan betg unitads definitivas, serradas ed invariablas. Ellas èn al cuntrari furmadas - en

---

[2] Nus engraziain da cor als lecturs ed a las lecturas dal comité scientific che han legì attentamain ils artitgels inoltrads: *Kirsten Adamzik, Helen Christen, Anna-Alice Dazzi Gross, Anton Lachner, Georges Lüdi, Mike Makosch, Marinette Matthey, Lorenza Mondada, Bruno Moretti, Jürg Niederhauser, Jean-François de Pietro, Bernard, Py, Francesca Roncoroni, Eva Roos, Iwar Werlen.*

differents contexts variabels - tras diversas relaziuns cumplexas cun autras unitads. Il status da minoritad linguistica u da lingua minoritara è il resultat da process da minorisaziun; quels process han lieu en in spazi da temp pli u main lung, pli u main linear ed il resultat po esser in status pli u main stabilì, pli u main definì. Quai relativescha il concept dal term "minoritar" e sforza nus da descriver sias dimensiuns istoricas e socialas. Questas reflexiuns permettan d'imaginar tant linguas uschenumnadas minoritaras enragischadas en in lieu, en ina regiun, savens era en differentas regiuns u terras, sco era linguas da gruppas da persunas che vegnan minorisadas d'autras gruppas linguisticas en ina situaziun da mobilitad, da globalisaziun ed urbanisaziun. Perquai ans han interessà - sper las minoritads sa constituidas istoricamain (tom I) - era situaziuns da migraziun, da plurilinguissem urban e postindustrial, da coexistenza multiculturala en differentas instituziuns, sco en scola (tom II).

Quella maniera da tractar minoritads e process da minorisaziun ha effects sin la moda e maniera da chapir la lingua sco tala. La lingua na sa preschenta perquai betg sco in sistem fix ed immobil, lià per adina ad in'unica "communitad linguistica", ad ina etnia, ad in territori, mabain sco in entir variabel cumpost da parts dinamicas che s'adattan al context ed a las relaziuns socialas. Cun quai nun è la lingua minoritara in'unitad serrada da furmas ch'ins sto conservar, ma il cuntrari, in sistem en svilup permanent ch'exista ed agescha sper auters sistems linguistics, cun ils quals el è en contact e sa maschaida ed differentas manieras e furmas.

Questa visiun contextualista e constructivista da las minoritads e da la lingua ans fa reflectar davart la cumplexitad dals divers facturs ch'ageschan sin linguas minoritaras: ils pli divers acturs ageschan cun lur cumportaments socials e politics sin la furma, il caracter, l'applicaziun e sin ils discurs davart la lingua. Ils artitgels preschentads qua contribueschan tuts a la descripziun da quella cumplexitad. Els mussan effectiv ch'il status da lingua minoritara vegn furmà, tractà, defendì u attatgà da differents acturs: d'instituziuns statalas e communalas, da militants e d'associaziuns, da missiunaris e traducturs da cudeschs sontgs, da scienzads e da las medias, da vegls e giuvens, d'insiders e d'outsiders ... Tut quels acturs ageschan e s'expriman mintgatant cun vuschs pussantas, mintgatant fragilas, cun vuschs che chattan pli u main resun en la societad ed han effects fitg differents.

Quests acturs multifars s'expriman tras activitads socialas, en las qualas sa sviluppa il senn da la lingua minoritara u da la minorisaziun da la lingua: activitads da revendicaziun da l'identitad en situaziuns da cumbat regiunal, da decolonisaziun, da redefiniziun da cunfins; activitads da standardisaziun e

normalisaziun, da planisaziun tras instituziuns ; activitads socialas, economicas e simbolicas da lavurants, d'immigrants, da magisters u scolars, cun u senza ragischs, ch'èn confruntads a realitads localas e globalas da la modernitad e postmodernitad ... Questas activitads furman las linguas e defineschan lur status betg unicamain en l'applicaziun administrativa ed individuala, controllada u spontana, ma era en las discussiuns che las accumpagnan necessariamain e che las influenzeschan da lur vart. Quai èn discussiuns davart reglements, grammaticas, vocabularis, ortografias; discussiuns politicas, schurnalisticas e revendicativas; quai èn declaraziuns da pledaders en intervistas ed enquistas... En lur context contribueschan els a furmar il senn da las linguas e las dievers linguistics, ad elavurar l'istorgia d'ina lingua u las biografias linguisticas individualas, a definir sentiments d'appartegnientscha ad ina communitad ubain d'exclusiun e da discriminaziun.

En il context da quellas activitads socialas e discursivas sa transfurman las linguas minoritaras. Ellas n''èn betg isoladas e serradas, ma en in rapport cun la lingua dal vischin, cun la lingua da l'auter, cun la lingua dal colonisatur, cun la lingua da la pussanza. Il caracteristic da las linguas sco sistems dinamics è la maschaida, l'ibridaziun, il contact - che entran en conflict cun tenutas tradiziunalisticas, conservativas e puristas. Quels rapports e quellas divergenzas sa mussan tant en las activitads linguisticas da gruppas, en las cumpetenzas individualas sco era en las grammaticas dal diever. Els pon vegnir descrits tras ina varietad da process d'appropriaziun (d'acquisiziun), da reappropriaziun (per exempel en la rescuverta dal patrimoni linguistic tras ils giuvens u tras ils outsiders, u en la revalurisaziun da dievers linguistics stigmatisads), da deviaziun d'adattaziun ch'èn responsabels per midadas linguisticas. Quellas dinamicas pon ins observar en ils contexts da las linguas categorisadas tradiziunalmain sco minoritaras, furmadas surtut d'activitads da codificaziun e da defensiun, sco era en contexts da las novas minoritads, constituidas da gruppas ed individis che vivan en spazis multiculturals, urbans, internaziunals, nua ch'ils process da minorisaziun sa sviluppan en situaziuns d'asimmetria e perfin da conflict.

3. Preschentaziun dals dus volums

Questa publicaziun cumpiglia dus toms:

L'emprim tom (69/1) porta il titel *Les langues minoritaires entre diversité et standardisation/Minderheitensprachen zwischen Vielfalt und Standardisierung* e cuntegna ina part cun contribuziuns che resplendan la diversitad linguistica

tractond differentas linguas europeicas ed extraeuropeicas dals pli divers puncts da vista. In'autra part dals artitgels s'occupa cun differents aspects da la standardisaziun da linguas e da novas provas da standardisar linguas minoritaras.

L'artitgel da DAL NEGRO tracta a maun d'in pèr svilups morfosintactics ils fenomens da midada da lingua en ina minoritad gualsra en Italia. En la medema direcziun va la contribuziun da ELORDUI che studegia a basa dal basc ils princips linguistics e sociolinguistics decisivs per svilups structurals da linguas sin via da spariziun. Il text da MILLS preschenta aspects da standardisaziun e divergenza en la lexicografia dal 20avel tschientaner da la lingua cornica. ECKKRAMMER studegia en ses artitgel il process actual da standardisaziun dal papiamentu, ina lingua creola discurrida sin las Antillas ollandaisas. BRADLEY / BRADLEY tematiseschan la planisaziun dal status e dal corpus e la politica da scolaziun da dus minoritads asiaticas (lisu e lahu). La contribuziun da GROSS preschenta il project rumantsch grischun, ina nova lingua da standard creada dal 1982 per ils Rumantschs dal Grischun. In autra tentativa da stgaffir ina lingua da standard per ina lingua pitschna, il ladin da las Dolomitas, vegn preschentada da BERNARDI. En l'artitgel da COULMAS vai per la correlaziun tranter la standardisaziun da linguas e lur status sociodemografic en ina cuminanza politica definida, en spezial per lur status sco lingua d'ina minoritad u d'ina maioritad. SUILS / FURNESS preschentan ina vista generala davart la situaziun da l'occitan en la Val d'Aran, ina val sin territori da las Pireneas spagnolas. La situaziun difficila dal sorb, ina lingua minoritara en la Lausitz (Germania) è il tema da la contribuziun da ELLE. RIATSCH illustrescha las reacziuns litteraras sin tendenzas puristas sco reacziuns da defensiun sin la germanisaziun dal rumantsch dal Grischun. L'artitgel da CORAY mussa l'impurtanza da la noziun da minoritad linguistica en il discurs public davart la situaziun linguistica en Svizra. La contribuziun da POCHE terminescha quest volum cun in studi pli teoretic davart las differentas definiziuns dal term lingua minoritara e lur cunfins.

Il segund tom (69/2) cun il titel *Les minorités en mouvement: mobilité e changement linguistique/Minderheiten in Bewegung: Mobilität und Sprachwandel* e divis en trais parts: *Part I, L'école à l'épreuve de la diversité/Vielfalt als Herausforderung für die Schule,* cuntegna contribuziuns davart la diversitad linguistica en scola. Quellas s'occupan surtut cun dumondas da l'integraziun da linguas minoritaras en il differents contexts da la scola e da la plazza respectivamain da la rolla da linguas minoritaras en la scienza e perscrutaziun. *Part II, Dynamique migratoires et nouvelles minorités/Migration*

und neue Minderheiten e *Part III, Minorisation et mondialisation/Minorisierung und Globalisierung* mettan en dumonda e schlargian il term "lingua minoritara". Tras las grondas migraziuns da noss temp è la categoria da "lingua minoritara" suttamessa a midadas permanentas. Il status da lingua minoritara na pon betg mo avair las linguas pitschnas e pauc derasadas, ma en tscherts spazis socials era linguas "grondas" e mundialas. Quai è surtut il cas per las linguas d'immigrants, linguas magiuritaras che vegnan minorisadas en in tschert spazi (continent, pajais u citad). Da quai resultan novas categorias da lingua, variantas linguisticas maschadadas, ibrids linguistics e culturals che mettan en dumondan las definiziuns puristas da la lingua.

L'emprima contribuziun da quest volum scritta da DE GOUMOENS / DE PIETRO / JEANNOT ha la finamira d'examinar l'INFLUEa da linguas minoritaras (linguas regiunalas e linguas da migrants) en scola e da far propostas didacticas che permettan d'integrar quellas linguas en l'instrucziun e da sensibilisar uschia tut ils scolars e las scolaras per la diversitad linguistica. L'artitgel da VERMA examinescha da moda critica la dumonda per u cunter "English only" en l'instrucziun d'uffants da scola primara en Engialterra che derivan da differentas etnias. CATHOMAS preschenta ils resultats d'in studi davart l'instrucziun immersiva en las scolas rumantschas dal Grischun e defenda quel model d'instrucziun sco excellent model da protecziun dal rumantsch. Era FUCHS infurmescha davart projects per ina scola bilingua en il chantun Vallais e cumpareglia la politica linguistica vallesana cun quella dal chantun da Friburg. VERMES / COLLET / HUET han fatg in studi davart uffants da la Réunion che discurran il creol, ina lingua dublamain minorisada essend quella stigmatisada perfin dals uffants sezs e da lur geniturs sco lingua cun damain valur. En il davos artitgel da questa part davart la diversitad linguistica en scola porschan DUCHÊNE / ROSENBAUM la pussaivladad d'observar a maun d'exempels clinics, la maniera cun la quala persunas pertutgadas dal "setting" logopedic percepeschan ed expriman tensiuns linguisticas. RAMPTON introducescha la segunda part dal volum cun ina vista da la retschertga davart il "language crossing" e sa dumonda sche la sociolinguistica haja ils dretgs instruments per analisar situaziuns da minoritads. MARQUILLÓ LARRUY ha analisà, a maun d'intervistas cun informants da la minoritad portugaisa domiciliada en Andorra, ils cumportaments linguistics da la societad plurilingua andorrana. L'artitgel da FRANCESCHINI mussa, a l'exempel dal talian a Basilea, l'INFLUEa da linguas minoritaras sin la communitad linguistica dominanta e dat respostas a la dumonda "tge cumpetenzas da la lingua minoritara (talian) han ils pledaders da la lingua maioritara (da lingua tudestga)?" HELLER / BUDACH introduceschan la

terza part da quest tom cun ina contribuziun davart ils connexs tranter ideologias linguisticas existentas dal bilinguissem en l'ambient francofon dal Canada ed ils process da midadas socialas, economicas e politicas. La gruppa d'auturs MIECZNIKOWSKI-FÜNFSCHILLING / MONDADA / MÜLLER / PIETH rapportan davart in project da retschertga che analisescha las conversaziuns en sesidas da lavur da scienzads franzos, tudestgs e svizzers e lur cumportament envers asimmetria linguistica. DINGWALL / MURRAY han rimnà infurmaziuns davart l'expansiun da l'englais sco lingua da la scienza en Svizra e documenteschan il grond augment dal diever da quella lingua durant ils ultims 20 onns. Els sa dumondan tranter auter, sche l'englais è ina lingua maioritara u minoritara en Svizra e ristgan perfin da far in pèr prognosas davart il svilup dal diever da l'englais en Svizra. L'artitgel davart "l'europanto" da MATTHEY terminescha il segund tom. L'autura preschenta a maun da quel "pidgin europeic" modas da maschadar linguas, differents models da "code-switching" e las reacziuns da la glieud sin il diever da l'europanto.

Cun la diversitad da las linguas tractadas (che pon vegnir categorisadas variablamain sco linguas europeicas ed asiaticas, linguas grondas e pitschnas, linguas minoritaras e linguas minorisadas), furma il percurs tras ils dus volums in purtret cumplex ch'experimentescha ils limits da la noziun "minoranza". In percurs ch'inritgescha la tematica da la diversitad tras experientschas umanas e linguisticas eterogenas.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69/1, 1999, 15-29

"Il ruolo dell'italiano in alcuni sviluppi della morfosintassi walser"*

Silvia DAL NEGRO

Résumé

This paper deals with language change phenomena in an Alemannic minority dialect in Italy (the Walser dialect of Formazza). Walser communities offer an ideal point of view from which one can investigate language change phenomena, either relating them to contact with standard Italian and Italian dialects, or to linguistic archaicism caused by isolation, or, finally, to the peculiar situation of language shift that is threatening their very existence.

The first section of this paper deals with the lexicon: the population's puristic attitudes are taken into account to explain their general avertion to explicit loanwords, code-switches and transfer phenomena. Phenomena of language change, however, are considered in detail in the next section, devoted to morphosyntax. Changes such as the reduction of contexts in which the dative case should be obligatory or the grammaticalization of new verb endings are argued to be scarcely (and especially not overtly) influenced by Italian but to have developped independently in this very marginal variety of German.Hence, the relation between the majority and the minority code appears complex and dynamic in the case of this small linguistic island, and is best explained as an interplay of convergence with and refusal of the foreign element in a last effort to survive.

1. Introduzione

Le colonie walser in Italia e nel Canton Ticino costituiscono l'estrema propaggine meridionale dell'area linguistica alemannica e rappresentano perciò un interessante punto dal quale osservare il contatto tra il gruppo germanico e quello romanzo. Inoltre, la specificità del loro *status* di isole linguistiche di minoranza, caratterizzate perciò da tutta una serie di tratti sociolinguistici particolari, permette di osservare la presenza e lo sviluppo di peculiarità anche dal punto di vista linguistico-strutturale. In particolare, fatti linguistici che possiamo attribuire con una certa sicurezza all'interferenza dell'italiano e dei dialetti gallo-italici o gallo-romanzi in contatto, si intrecciano con tratti alemannici molto arcaici. Al tempo stesso, atteggiamenti di purismo linguistico, i quali tendono a bandire i fenomeni di ibridizzazione che tipicamente emergono in situazioni di contatto, sono inscindibili dal più generale processo di obsolescenza linguistica.

Oggetto specifico di questo intervento è il *Pomattertitsch*, cioè il dialetto walser parlato in Val Formazza (Piemonte orientale, provincia di Verbania) che è stato l'oggetto di una mia ricerca durata tre anni (1995-1997)[1] e del quale

* Questo lavoro rientra nella ricerca 'Nuove situazioni di plurilinguismo dell'Italia settentrionale' coordinata da Gaetano Berruto e finanziata con fondi CNR (contributo 98.02468.CT08).

1 Cfr. DAL NEGRO (1998).

verrà messo in evidenza soprattutto l'aspetto linguistico-strutturale di fenomeni di relazione, coesistenza e ibridizzazione.

Geograficamente la Val Formazza si estende in direzione nord-sud incuneandosi tra il Canton Ticino e il Vallese germanofono, con i quali è collegata tramite passi alpini facilmente accessibili a piedi ma da nessuna strada carrozzabile. Queste antiche vie di someggiatori - in particolar modo il passo del Gries che collega la Formazza al Goms, alto Vallese - sono state per lungo tempo assai note e trafficate, ma hanno subito una rapida decadenza nel corso degli ultimi due secoli quando la costruzione delle ferrovie transalpine e delle strade carrozzabili ha aperto itinerari alternativi verso il nord delle Alpi, mentre la strada carrozzabile verso il fondovalle ha favorito, soprattutto in concomitanza con l'unità d'Italia, i contatti e i legami verso sud, cioè verso il nuovo Stato centralizzato che si stava costituendo.

Dal punto di vista storico, gli insediamenti nell'alta valle del Toce (Formazza, Salecchio e Agàro) da parte di popolazioni alemanne già stanziate nel Vallese risalgono al XII-XIII secolo; in particolare, questi insediamenti sono detti colonie primarie, cioè di diretta derivazione vallesana. Gli abitanti di Formazza fondarono in seguito, poco dopo il loro insediamento a sud delle Alpi, la comunità walser di Bosco Gurin (nota come l'unico Comune germanofono del Canton Ticino) e, successivamente, le colonie del Rheinwald, di Safien e Avers nei Grigioni. Gli abitanti di Formazza hanno conservato per tutti questi secoli (ad eccezione però dell'ultimo) un legame di natura sia commerciale che culturale e di parentela abbastanza stretto con il Vallese e con la Svizzera interna, un fatto che potrebbe spiegare il mantenimento, notevole anche sul piano qualitativo, della parlata locale fino ai giorni nostri[2].

2. Interferenza e lessico

Una delle caratteristiche del walser di Formazza, riconducibile allo *status* di questo come codice minoritario e verosimilmente prossimo all'estinzione, consiste da una parte nella perdita progressiva delle potenzialità espressive, cioè degli ambiti d'uso e delle funzioni comunicative, e dall'altra nel rifiuto dei fenomeni più evidenti di interferenza dall'italiano, cioè di una presenza eccessiva di prestiti e di commutazioni di codice nelle pratiche linguistiche quotidiane.

---

2 Il lavoro storico e linguistico più completo su tutte le colonie walser è senza dubbio ZINSLI (1968). Per un approccio soprattutto storico cfr. anche RIZZI (1992).

Il rifiuto esplicito di prestiti, calchi e, più in generale, di un grado troppo esposto di interferenza, si basa sul prevalere di atteggiamenti puristi all'interno della comunità stessa, non diversamente da quanto è stato osservato in altre situazioni fortemente minoritarie dislocate in varie parti del mondo. HILL/HILL (1986, 59), ad esempio, lavorando su una comunità indigena del Messico, osservano come gli atteggiamenti della popolazione locale si oppongano alla prospettiva 'ecologica', cioè (fra l'altro) permissiva dei linguisti. Sull'argomento del purismo nei confronti delle lingue di minoranza da parte della popolazione locale stessa, si esprime eloquentemente anche DORIAN (1994, 480) indicando "the regularity with which puristic attitudes appear in small language communities - even those with low literacy levels".

Infatti, sebbene il walser di Formazza presenti numerosi prestiti dall'italiano e dai dialetti di tipo lombardo parlati nell'Ossola, la cui integrazione fonetica è in funzione dell'epoca (più o meno antica) del prestito stesso, termini italiani morfofoneticamente poco integrati (cioè, prestiti recenti) sono abbastanza rari nel parlato quotidiano e spontaneo. La riduzione funzionale del walser, 'relegato' ad usi domestici e comunque a comunicazioni prevedibili e ripetitive, infatti, fa sì che risulti raramente necessario riempire le lacune lessicali con calchi, prestiti o passaggi all'italiano[3].

Sulla base di dati raccolti anche in altre comunità walser in Italia[4] sembra possibile ipotizzare una tendenza, da parte di parlanti di lingue minoritarie e obsolescenti, a preferire l'alternanza di codice, cioè l'uso di codici diversi in relazione ad un mutamento nella situazione comunicativa (soprattutto relativo agli interlocutori), piuttosto che la commutazione di codice in senso stretto. Il risultato è che al codice di minoranza vengono progressivamente sottratti parlanti, ambiti e ragioni d'uso, mentre la superficie linguistica rimane tendenzialmente compatta.

I prestiti dall'italiano e dal dialetto lombardo in uso nel *Pomattertitsch* appartengono al vocabolario di base, soprattutto nel caso di oggetti tipicamente 'moderni', oltre che ad un certo numero di parole grammaticali (cfr. ess. 1c-1d), la cui frequenza, però, caratterizza soprattutto il dialetto dei parlanti più giovani e/ o meno tradizionali.

---

[3] Non è un caso che il numero di prestiti, spesso di tipo occasionale, cresca invece in modo esponenziale in contesti meno spontanei, quali ad esempio alcuni tipi di compiti di elicitazione per i quali risulta invece necessario uscire dagli ambiti d'uso e dalle funzioni abituali.

[4] Vedi ad esempio anche la trascrizione di conversazioni a Gressoney e Issime riportate in ZÜRRER (1998)

Si osservino alcuni esempi:

(1a) Lessico di base (prestiti 'antichi'): *seggia* 'secchio', *cava*, *zockul* 'zoccolo', *nümeri*, *pensire*, *riwire* 'arrivare'.

(1b) Lessico di base (mondo moderno): *televisiùn*, *macchina*, *bicicletta*.

(1c) Parole grammaticali: *ma*, *però*, *che*, *propri*, *gnanco*, *invece*.

(1d) ich tö nit firi titsch zellä *ma gnanco* dü
io faccio non sempre titsch parlare
ma neanche tu'
'Io non parlo sempre titsch ma neanche tu'

Il fatto di prendere in prestito parole funzionali è un fenomeno che il *Pomattertitsch* condivide, oltre che con tutti i dialetti walser, anche con le altre isole germanofone in Italia, come ad esempio con i dialetti cimbri; a questo proposito PALUMBO (1993) registra per Luserna *ma*, *però*, *che*, *dopo*, *quasi*, *allora*, *insomma*, *nero* col significato di 'vero'.

In molti casi l'integrazione morfofonologica dei prestiti può essere anche notevole. Nell'esempio (2a) il lessema italiano *nonna* è entrato a fare parte della classe dei nomi femminili deboli della quale ha mutuato il paradigma; inoltre ho riportato in (2b) altri due casi di integrazione rispettivamente nella morfologia nominale e verbale di alcuni prestiti, la cui origine italiana risulta spesso piuttosto opaca.

(2a) zer nonn-o
da:DET:DAT.F nonna-DAT.F
'Dalla nonna'

(2b) zockul (sg.) ~ zockla (pl.) 'zoccolo/ zoccoli'
riwire ~ griwot 'arrivare/ arrivato'

Il purismo, tipico come si è detto delle lingue minoritarie e quindi potenzialmente minacciate dalla lingua e dalla cultura di maggioranza, ha come bersaglio esplicito proprio questi fenomeni di interferenza lessicale[5]. Si noti come il già citato verbo *riwire*, piuttosto diffuso nel parlato, non sia riportato nel dizionario 'italiano-formazzino' (SCILLIGO 1993) e come un mio giovane informante, durante la traduzione dall'italiano di alcune frasi, si mostri dubbioso sull'uso di questo lessema, il cui aspetto presenta invece un altissimo grado di integrazione alla fonetica e alla morfologia del walser:

(3) noi diciamo 'griwot' + però-

[5] Cfr. HILL & HILL (1986, 122-3) per questo atteggiamento di rifiuto nei confronti sia dei prestiti che dei calchi.

3. Morfosintassi

3.1. Arcaismi e ricchezza formale

Per quanto riguarda la morfosintassi, ambito principale della mia indagine, i fenomeni di interferenza e di convergenza con l'italiano, tipici della situazione di contatto, si intersecano visibilmente con tratti più generali dei dialetti alemannici e con tendenze forse universali del mutamento linguistico. L'interferenza risulta quindi essere, in questo ambito del sistema del walser, di tipo indiretto o di sfondo.

L'arcaicità esemplare del walser, che si manifesta soprattutto nella ricchezza di forme e di paradigmi, fa di questo gruppo di dialetti il rappresentante moderno forse più vicino al sistema morfologico dell'antico alto tedesco (cfr. ad esempio KÖNIG 1996, 161). Soprattutto nell'ambito della morfologia nominale si assiste ancora oggi al mantenimento di un sistema formalmente molto ricco, marcato su pronomi, nomi e modificatori del nome, e differenziato a seconda del genere (maschile, femminile e neutro), del numero (singolare e plurale), della classe nominale (forte e debole) e del caso (nominativo, dativo e, marginalmente, genitivo e accusativo). Si tratta di un sistema abbastanza complesso, quasi del tutto scomparso dalla maggior parte dei dialetti tedeschi, e al tempo stesso distante da quello dell'italiano.

E' stato scritto[6] che, paradossalmente, la ricchezza morfologica del walser sia proprio da attribuire all'interferenza dell'italiano il quale, favorendo il mantenimento delle sillabe non accentate, ha garantito una notevole varietà timbrica in fine di parola che, a sua volta, ha indirettamente permesso un buon mantenimento delle desinenze.

Un tratto tipicamente arcaico di alcuni di questi dialetti riguarda il mantenimento, sebbene abbastanza marginale, cioè limitato, nel caso del walser di Formazza, solo ad alcuni parlanti, del caso genitivo, marcato sia sul nome che sui modificatori di questo (v. ess. 4 e 5). Per il resto, essendo l'accusativo marcato quasi esclusivamente sui pronomi, il sistema dei casi del *Pomattertitsch* moderno si basa fondamentalmente sull'opposizione di nominativo e dativo (di cui un esempio in 6).

(4) mi-sch att-e
mio-GEN padre-GEN
'Di mio padre'

6 Cfr., fra gli altri, ZINSLI (1968: 145; 148).

(5) mi-sch maa-sch
mio-GEN marito-GEN[7]
'Di mio marito'

(6) öi min-e frind-u ischt nit gschee
anche mio-DAT:PL parente-DAT.PL è non successo
'Non è successo niente neppure ai miei parenti'

Un fenomeno che riassume sia aspetti di arcaicità che, in modo meno palese, fatti dovuti al contatto con le parlate romanze, è dato dalla declinazione dell'aggettivo in posizione predicativa, un tratto che sembra addensarsi nelle zone più periferiche dell'area del tedesco, le quali coincidono con le zone di confine con il mondo romanzofono e al tempo stesso con le regioni più isolate e arcaiche (come lo sono, appunto, i dialetti walser), secondo una distribuzione graduale, tipica dei cosiddetti *Reliktenlandschaften* (cfr. SDS III, 256).

(7) hidscher sin hipsch-i
case sono carino-NT.PL
'Le case sono carine'

(8) äs ischt hipsch-ø
3SG.NT è carino-NT.SG
'E' carino'

3.2. Perdita

Lo studio del *Pomattertitsch* dal punto di vista della morte della lingua porta a considerare varietà linguistiche differenziate fra loro sia sul piano degli ambiti d'uso, sia, come conseguenza, sul piano formale vero e proprio, se si dà per vero l'assunto alla base di quasi tutta la ricerca sulla morte della lingua secondo il quale "the reduced use of a language will lead also to a reduced form of that language" (DORIAN 1977, 24).

Processi di mutamento, interpretabili come perdita della ricchezza e della complessità del sistema ereditato, si possono osservare nei dati elicitati da formazzini giovani, parlanti solo occasionali del *titsch*. Nel caso della morfologia nominale, ad esempio, ho analizzato la perdita del caso marcato, cioè del dativo, nel walser delle ultime generazioni, osservando come il processo di perdita non proceda tanto nel senso di un'erosione meramente

[7] Come si può notare dagli ess. 2-3 il maschile singolare presenta al genitivo due possibili desinenze a seconda della declinazione: i nomi della classe debole presentano infatti *-e*, mentre quelli della classe forte presentano, analogamente al neutro singolare, *-sch*. L'opposizione fra classe forte e debole è comunque in declino soprattutto per quanto riguarda i nomi, meno per gli aggettivi.

21

formale, quanto piuttosto a seconda dei contesti sintattico-funzionali, i quali decadono progressivamente in base alla loro marcatezza, alla scarsa rilevanza funzionale e, solo secondariamente, alla mancata coincidenza con la lingua dominante.

In particolare per quanto riguarda la rilevanza funzionale, un'analisi quantitativa dei dati ha rivelato che i contesti nei quali il dativo marca un'opposizione semanticamente o funzionalmente significativa, come è il caso dell'oggetto indiretto o dei verbi che reggono il dativo, le marche di caso sono ben mantenute nei dati di quasi tutti i miei informanti. Si consideri, a lato, come questi contesti d'uso del dativo siano quasi sempre coincidenti con l'italiano, sebbene in questa lingua essi presentino una realizzazione analitica per mezzo di un sintagma preposizionale retto dalla preposizione *a*, mentre nel dialetto walser la realizzazione è sintetica, appunto marcata dal caso dativo.

(9) firi *de* metjie-*nu* naafare
sempre DET:DAT.PL ragazza-DAT.PL correre.dietro
'Correre sempre dietro alle ragazze'

(10) zeichot=s der disco dem att-e
mostra=esso il disco DET:DAT.M padre- DAT.M
'La ragazzina mostra il disco al padre'

Uno solo dei miei informanti (un giovane 'semi-parlante' o *semi-speaker*, secondo la fortunata terminologia di DORIAN 1977) opta per una struttura costruita in perfetta analogia con l'italiano, e cioè sostituendo il dativo con un sintagma preposizionale che sembra ricalcare l'uso italiano di *a*. Il passaggio da una struttura sintetica ad una analitica viene considerato un universale delle lingue obsolescenti (cfr. ad esempio l'approccio teorico di ANDERSEN 1982 e, più recentemente, di DRESSLER 1996). In questo caso, fra l'altro, la preposizione scelta dal mio giovane informante è *zu*, che nel dialetto di Formazza ricopre i significati di stato e di moto a luogo, secondo una distribuzione molto simile a quella di *a* dell'italiano.

(11) säge ++ zu nonna ++ äso
dire a nonna così
'Dice così alla nonna: [...]'

Molto diverso, invece, è il caso del mantenimento del dativo all'interno di sintagmi preposizionali, soprattutto per quanto riguarda le preposizioni locali a doppia reggenza (come in tedesco, anche nel walser di Formazza lo stato in luogo richiede il dativo e il moto a luogo il nominativo/ accusativo). Venuta meno, sul piano funzionale, l'opposizione tra i due tipi di complemento, la molteplicità di forme è risultata inutilmente ambigua, neutralizzandosi, per molti

parlanti, nell'uso sovraesteso del caso non marcato nominativo/ accusativo in entrambi i contesti.

Si vedano a questo proposito gli esempi (12) e (13) ai quali si contrappone l'esempio (14) nel quale lo stato in luogo è marcato su articolo e nome con il dativo.

(12) ds jungi get in stub-a
DET:NOM.NT bambino va in sala-NOM.F
'Il bambino va in sala'

(13) tisch isch nit in stub-a
tavolo è non in sala- NOM.F
'Non c'è un tavolo in sala'

(14) invece di ander-o sin alli vergraben-i vor der
invece DET:NOM.PL altro-PL sono tutti sepolto-PL davanti DET:DAT.F
chilch-o
chiesa-DAT.F
'Invece gli altri morti sono tutti sepolti davanti alla chiesa parrocchiale'

La spinta a neutralizzare questa opposizione può essere partita, naturalmente, dal modello dell'italiano, anche se non va dimenticato che l'opposizione morfologica tra i due tipi di complemento è comunque marcata, tipologicamente rara, ridondante (in quanto già segnalata dal predicato, di moto o di stato), e che, infine, si tratta di una delle strutture apprese più tardi da parte di bambini di prima lingua tedesco (MILLS 1985, 224). Indipendentemente dal contatto con l'italiano, sembrerebbe perciò che la marcatezza di questa opposizione grammaticale possa essere la causa del suo apprendimento tardivo da una parte e della sua perdita precoce in situazioni di uso ridotto dall'altra.

Per quanto riguarda invece le preposizioni che reggono solo il dativo (come *mit* 'con', *von* 'di', *zu* 'a'), sebbene anche in questo caso il modello dell'italiano porterebbe parimenti alla cancellazione della marca di caso, la percentuale dei contesti non standard all'interno del mio *corpus* è risultata più bassa rispetto al caso delle preposizioni di luogo, sia per quanto riguarda i parlanti giovani che gli anziani, linguisticamente più tradizionali e competenti.

(15) mit de chee-nu
con DET:DAT.PL mucca-DAT.PL
'Con le mucche'

(16) vom dorf
di: DET:DAT.M paese
'Del paese'

Questo fatto, e cioè la maggiore resistenza delle marche di dativo nei sintagmi preposizionali retti da preposizioni a singola reggenza sembra dimostrare che fattori interni alla lingua di minoranza prevalgono in molti casi su fattori esterni, cioè di interferenza della lingua dominante su quella di minoranza.

Nella Tab. 1 sono riportate le percentuali di cancellazione delle marche di dativo a seconda dei contesti funzionali, sia sul totale del *corpus* raccolto che suddivisi in due sottogruppi in base all'età degli informanti. E' stato escluso dai conteggi l'unico 'semi-parlante' vero e proprio (cfr. es. 11) per la notevole distanza, anche qualitativa, dei dati di questo giovane formazzino dal resto degli informanti, soprattutto per quanto riguarda questa area d'indagine.

Tab. 1. Cancellazione delle marche di dativo

Oggetto indiretto, verbi con dat		**Preposizioni con dativo**		**Preposizioni a doppia reggenza**	
Tot: 2,43%		Tot: 25,67%		Tot: 27,69%	
nati fino al 1952 #8	**nati dal 1952 #14**	**nati fino al 1952 #8**	**nati dal 1952 #14**	**nati fino al 1952 #8**	**nati dal 1952 #14**
0,2%	4,25%	7,9%	42,46%	9,97%	50%

3.3 Sviluppo autonomo

Consideriamo infine un caso di mutamento linguistico nell'ambito della morfologia verbale che, oltre a indicare un tipo di influsso solo indiretto, da parte delle varietà a contatto, denota le notevoli possibilità di elaborazione e di sviluppo di idiosincrasie in lingue minoritarie e isolate.

Il fenomeno, osservato a Formazza soprattutto nei dati di alcuni informanti giovani[8], consiste nello sviluppo di una nuova serie di desinenze verbali di chiara origine pronominale, e cioè di clitici soggetto posposti al verbo e che, in seguito ad un processo di rianalisi, vengono grammaticalizzati (o sono in corso di esserlo) come marche di persona sul verbo stesso[9]:

(17) *siwer* 'siamo', *töni* 'faccio', *töter* 'fa (lui)', *gängentsch* 'vanno' .

La prova forse più evidente che questi clitici abbiano perso il loro statuto pronominale autonomo e che siano coinvolti in un processo di

[8] Cfr. DAL NEGRO (1996) e (1998).

[9] Cfr. in un approccio ormai classico alla grammaticalizzazione (HOPPER & TRAUGOTT 1993: 16): 'A frequently occurring change is the development of personal pronouns into agreement markers'. Sulla grammaticalizzazione e altri fenomeni solo in parte assimilabili ad essa, vedi anche la recente raccolta di saggi in GIACALONE RAMAT & HOPPER (1998).

grammaticalizzazione è data dalla comparsa (possibile ma non obbligatoria) di un nuovo soggetto, nominale o pronominale, dotato di una certa autonomia sintattica e di una maggiore forza referenziale, cioè di un comportamento linguistico non molto lontano da quello del soggetto pronominale italiano, mentre il clitico, pleonastico se interpretato con funzione di soggetto, risulta più vicino al ruolo di desinenza:

(18) der chenig häd=er ghäbe dri metjie
DET:M re ha=3SG.M avuto tre figlie
'Il re aveva tre figlie'

(19) dets bin=i ich
questo sono=1SG io
'Questa sono io'

Un ulteriore segno del minore grado di autonomia di questi clitici soggetto semi-grammaticalizzati è dato dalla frequente realizzazione di enunciati caratterizzati dalla sequenza 'V-S' iniziale non introdotti da nessun altro costituente, costrutti che in tedesco o nei dialetti della Svizzera tedesca non sono normalmente ammessi:

(20) tön=tsch in titsch zellä
fanno=3PL in *titsch* parlare
'Parlano *titsch*'

(21) si=wer zfrido äso
siamo=1PL contenti così
'Siamo contenti così'

Le strutture 'V-S', infine, occorrono anche all'interno di frasi subordinate, immediatamente precedute dal subordinatore. A differenza degli altri tipi di frase visti sopra, questa struttura ricorre anche nel parlato di informanti più tradizionali e anziani:

(22) ds morgen-tsch wenn si=wer
fertig gsii im gadä
DET:GEN.M mattino-GEN quando siamo=1PL finito
stati nel stalla
'Di mattina, quando avevamo finito il lavoro nella stalla, ...'

Questo processo di grammaticalizzazione, che ho schematizzato nella Tab. 2, rivela un'evidente simmetria tra il risultato della rianalisi e la struttura morfologica del verbo italiano. Ancora più simili strutturalmente sono, in questo senso, i dialetti italiani settentrionali, soprattutto quelli di tipo lombardo, i quali presentano analoghi fenomeni di rianalisi e grammaticalizzazione.

Tab. 2 Grammaticalizzazione pronomi soggetto

	V	Sog. ↓
Sog. Non obbl.	**V - desinenza**	
(ir)	zellt -ir	
(vualtre)	parli -f[10]	
(voi)	parl -ate	

L'elaborazione di una nuova morfologia sembra essere dovuta alla necessità di soddisfare esigenze pragmatiche e sintattiche convergenti con l'italiano, quali una maggiore libertà nel posizionare il soggetto, ad esempio in contesti di focalizzazione o comunque enfatici, al di là delle più rigide regole sintattiche del tedesco e dei dialetti alemannici.

(23) weissen=tsch gnanco schi scheen titsch
sanno=3PL neanche loro bene *titsch*
'Neanche loro sanno bene il *titsch*'

(24) wenn si=wer eh wir ++ alli zäme ++ de ti=wer + titsch zelle
quando siamo=1PL noi tutti insieme allora facciamo=1PL *titsch* parlare
'Quando siamo tutti assieme tra di noi, allora parliamo *titsch*'

Se, come si è visto sopra, le varietà in contatto possono avere fornito in grande parte il modello, questo sviluppo è reso però possibile soprattutto da caratteristiche tipiche del (e interne al) sistema dell'alemannico: l'esistenza di una doppia serie pronominale (atona e tonica) ben differenziata, una sintassi semi pro-drop[11], una frequenza molto alta di costrutti 'verbo-clitico'. In questo '*humus* grammaticale' l'italiano ha influenzato la nascita di una nuova morfologia che resta però fondamentalmente alemannica, soprattutto nella sua forma esterna.

Questo fenomeno è attestato, anche se con percentuali di occorrenza molto diverse fra loro, nei dati di tutti i miei informanti di Formazza e in tutti i dialetti walser, oltre che in altre isole germanofone in Italia, si direbbe quindi un tratto comune ai dialetti tedeschi minoritari dell'Italia settentrionale. Tuttavia, fra i dialetti walser stessi sembrano esservi delle differenze nella diffusione del

10 Dialetto di tipo lombardo (cremasco). Ringrazio l'amico Giorgio Lapris per avermi suggerito l'esempio.

11 Cfr. WERLEN (1994, 66) per una discussione critica al fenomeno della sintassi 'semi-pro-drop', e COOPER (1995).

fenomeno, anche se uno studio sistematico in questo senso non esiste. E' comunque sufficiente un rapido spoglio delle carte dello SDS e dei testi walser disponibili[12] per rendersi conto del maggiore grado di sviluppo di questo tratto nei dialetti di Rima e di Rimella (in Valsesia, provincia di Vercelli), precocemente esposti a un influsso persistente di parlate romanze e, al tempo stesso, nettamente esclusi da contatti linguistico-culturali con la madre patria[13].

Al di fuori dei confini dell'area linguistica alpina, fenomeni analoghi sono stati registrati nel caso dei dialetti fiamminghi occidentali[14], il che farebbe pensare ad uno sviluppo molto ricorrente in aree di contatto (forse asimmetrico) tra germanico e romanzo, soprattutto a livello dialettale.

Infine, si osservi come questo tratto emerga sistematicamente in situazioni di evidente morte della lingua (come è il caso di tutti i dialetti walser) ma che sembra contraddirne uno degli assunti teorici principali, e cioè la tendenza universale, nelle situazioni di morte della lingua e di *attrition*, delle strutture analitiche ad essere sostituite da strutture sintetiche, mentre non si verificherebbe mai il procedimento inverso (ANDERSEN 1982 e DRESSLER 1996), fatto invece ampiamente documentato nel caso della grammaticalizzazione dei clitici soggetto nel walser[15].

4. Discussione

Nel corso di questo lavoro, nel quale ho presentato alcuni aspetti di variazione linguistica interni al dialetto walser di Formazza, sono state individuate diverse dinamiche di relazione tra la lingua minoritaria, cioè il walser, e la lingua dominante, cioè l'italiano e, secondariamente, i dialetti limitrofi di tipo lombardo.

Come ho illustrato soprattutto nel § 2, il ruolo dell'italiano nei fenomeni di mutamento e di mantenimento del walser sembra piuttosto 'nascosto', di secondo piano, fortemente osteggiato - nelle sue forme più evidenti - da parte della comunità parlante stessa, il cui purismo linguistico caratterizza inequivocabilmente la maggior parte dei commenti metalinguistici. Nell'ottica

12 Testi raccolti ad esempio in GYSLING & HOTZENKÖCHERLE (1952) e in ZINSLI (1968).

13 Cfr. BAUEN (1978) per una descrizione dettagliata di numerosi mutamenti in corso nel dialetto di Rimella.

14 Cfr. alcuni esempi citati in HAEGEMAN (1992): *Goan-k ik?* 'Vado io ?' *Goan-me wunder?* 'Andiamo noi ?' *Goan-ze zunder?* 'Vanno loro ?'

15 Il passaggio a strutture che denotano un grado più alto di sinteticità, e quindi anche a casi di grammaticalizzazione, in contesti di morte della lingua compare sporadicamente nella letteratura sull'argomento. Vedi ad esempio il caso descritto da AIKHENVALD (1996).

degli ultimi parlanti walser di Formazza sembrerebbe che la sopravvivenza della parlata locale dipenda strettamente dalla capacità di questa di mantenersi incontaminata dal contatto con l'italiano, anche al prezzo di restringere drasticamente la quantità e la varietà degli ambiti di uso stesso[16].

In realtà la coesistenza di italiano e walser provoca dei mutamenti nel codice di minoranza i quali, a loro volta, interagiscono con tratti già presenti nel sistema (tratti tipici dell'alemannico) e con tendenze linguistiche universali (la marcatezza, la tendenza al livellamento analogico, la grammaticalizzazione, ecc.). I risultati non sono sempre prevedibili, come è il caso, ad esempio, del mantenimento delle marche di dativo in alcuni contesti ma non in altri, oltre che insoliti in una situazione di morte della lingua, come può esserlo lo sviluppo di una morfologia verbale di origine pronominale interamente rinnovata.

La tendenza a conservare il sistema rigidamente intatto, piuttosto che la spinta a trasformarsi e a inglobare elementi della lingua dominante in contatto, sembrano dipendere dal prevalere, all'interno della comunità, di atteggiamenti di 'fedeltà linguistica', improntati appunto al mantenimento della lingua nella sua forma tradizionale, piuttosto che di atteggiamenti di 'fedeltà sociolinguistica', improntati invece al mantenimento dell'uso, indipendentemente dai fenomeni di mutamento che si vengono necessariamente a sviluppare[17].

Al concetto di fedeltà linguistica in un contesto di plurilinguismo asimmetrico, come è il caso della comunità walser di Formazza, si può ricondurre anche la preferenza per l'alternanza piuttosto che per la commutazione di codice, cui si era già accennato nel § 2, il che, per contro, sembra ribadire l'ipotesi che il *code-switching* costituisca invece un indice di notevole vitalità e flessibilità sociolinguistica nell'ambito di comunità plurilingui[18].

Questi due tipi di atteggiamento (il mantenimento delle strutture *vs.* il mantenimento dell'uso) vanno contestualizzati al caso delle comunità walser in Italia, minacciate dallo spopolamento, dal processo sempre più rapido di *language shift* e dall'assenza di una lingua-tetto con cui identificarsi o da

16 Come mostrano efficacemente anche HAMP (1989) e WOOLARD (1989), invece, la sopravvivenza di una lingua minoritaria dipende spesso proprio dalle possibilità di convergenza strutturale di questa con la lingua di maggioranza.

17 Il fatto che tipi di uso e di 'fedeltà' linguistica diversi determinino diversità a livello strutturale è evidente, ad esempio, nei gruppi di 'sectarians' e di 'non sectarians' descritti in HUFFINES (1989) a proposito del cosiddetto *Pennsylvania German*.

18 Cfr. ad esempio FRANCESCHINI (1998, 67): "in fact C[ode] S[witching] displays the underlying linguistic and social flexibility of speakers in conversation".

elevare a modello[19]. Sembra infatti che l'evitamento di fenomeni di contatto troppo espliciti, unito allo sviluppo di tratti 'esorbitanti', linguisticamente marcati, sia ricorrente nel caso di lingue piccole e obsolescenti, parlate in comunità estremamente chiuse e coese[20].

All'interno di una comunità che percepisce lucidamente la prossimità della propria morte linguistica, come nelle parole di questo anziano formazzino,

(25) ich firte hier z pomatt wenn di ältero liit alls + tot sin ++ zellentsch nimmer mee titsch
'Io temo che qui a Formazza, quando gli anziani sono tutti morti, nessuno parlerà più *titsch*',

anche il rifiuto di ibridismi eccessivamente vistosi, e lo sviluppo di idiosincrasie a partire dal materiale linguistico ereditato, costituiscono un estremo tentativo di difesa della minoranza dalla lingua della maggioranza, e cioè il mantenimento o la costruzione di confini tra le diverse identità linguistiche e culturali a contatto.

Bibliografia

AIKHENVALD, A. Y. (199): "Areal diffusion in Northwest Amazonia: The case of Tariana", *Anthropological Linguistics*., 38/1, 73-116.

ANDERSEN, H. (1988): "Center and periphery: adoption, diffusion, and spread", in: FISIAK, Jacek (Ed.), *Historical Dialectology, Regional and Social*, Berlin/New York/Amsterdam, de Gruyter, 39-83.

ANDERSEN, R W. (1982): "Determining the linguistic attributes of language attrition", in: LAMBERT, Richard D. & FREED, Barbara F. (Eds), *The Loss of Language Skills*, Rowley, Mass., Newbury House, 83-118.

BAUEN, M. (197): *Sprachgemischter Mundartausdruck in Rimella (Valsesia, Piemont)*, Bern, Haupt.

COOPER, K. (1995): "Null subjects and clitics in Zurich German", in: PENNER, Zvi (Ed.), *Topics in Swiss German Syntax*, Bern, Lang:,59-72.

DAL NEGRO, S. (1996): "Fenomeni di grammaticalizzazione e decadenza linguistica nel *titsch* di Formazza", *Linguistica e Filologia* 2. *Quaderni del dipartimento di linguistica e letterature comparate*, Università degli Studi di Bergamo, 123-134.

DAL NEGRO, S. (1998): *Mantenimento, variazione e morte della lingua nel walser di Formazza*, Tesi di dottorato non pubblicata, Università di Pavia.

DORIAN, N. C. (1977): "The problem of the semi-speaker in language death", *Linguistics*, 191, 23-32.

DORIAN, N. C. (Ed.)(1989): *Investigating obsolescence. Studies in language contraction and death*, Cambridge, Cambridge University Press.

19 ZÜRRER (1998) parla, a proposito dei dialetti walser in Italia, di 'extreme Ortssprachen', intendendo con ciò sia la mancanza di una lingua-tetto, che il carattere esclusivamente locale di queste parlate, incomprensibili persino nella comunità walser più vicina.

20 Cfr. ANDERSEN (1988).

DORIAN, N. C. (1994): "Purism vs. compromise in language revitalization and language revival", *Language in Society*, 23, 479-494.

DRESSLER, W. U. (1996): "Language death", in: SINGH, Rajendra (Ed.), *Towards a Critical Sociolinguistics*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins, 195-210.

FRANCESCHINI, R. (1998): "Code-switching and the notion of code in linguistics. Proposals for a dual focus model", in: AUER, Peter (Ed.), *Code switching in conversation*, London, Routledge, 51-72.

GIACALONE RAMAT, A. & HOPPER, P. (Eds)(1998): *The limits of grammaticalization*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.

GYSLING, F. & HOTZENKÖCHERLE, R. (1952): *Walser Dialekte in Oberitalien. In Text und Ton*, Frauenfeld, Huber.

HAEGEMANN, L. (1992): *Theory and Description in Generative Syntax. A Case Study in West Flemish*, Cambridge, Cambridge University Press.

HAMP, E. P. (1989): "On signs of health and death", in: DORIAN (Ed.), 197-210.

HILL, J. H. & HILL, K. C. (1986): *Speaking Mexicano: Dynamics of syncretic language in Central Mexico*, Tucson, University of Arizona Press.

HOPPER, P. J. & TRAUGOTT, E. (1993): *Grammaticalization*, Cambridge, Cambridge University Press.

HUFFINES, M. L. (1989): "Case usage among the Pennsylvania German sectarians and non sectarians", in: DORIAN (Ed.), 211-226.

KONIG, W. (1996.): *dtv-Atlas zur deutschen Sprache*, München, Deutscher Taschenbuch.

MILLS, A. E. (1985): "The acquisition of German", in: SLOBIN, Dan I. (Ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, Hillsdale, New Jersey, Erlbaum, 141-254.

PALUMBO, A. (1993): *"Gebmer ancora una birren": italiano e "cimbro" in contatto a Luserna (TN)*, Lavoro di Licenza non pubblicato, Università di Zurigo.

RIZZI, Enrico (1992): *Storia dei Walser*, Anzola d'Ossola, Fondaz. Enrico Monti.

SCILLIGO, P. (1993): *Pumattertietsch Werterbeuch*, Roma, IFREP.

SDS = Sprachatlas der deutschen Schweiz, begründet von Heinrich BAUMGARTNER und Rudolf HOTZENKÖCHERLE.

WERLEN, I. (1994): "Neuere Fragestellungen in der Erforschung der Syntax deutscher Dialekte", in: MATTHEIER, Klaus & WIESINGER, Peter (Hrsg.), *Dialektologie des Deutschen. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen*, Tübingen, Niemeyer, 49-75.

WOOLARD, K. A. (1989): "Language convergence and language death as social processes", in: DORIAN (Ed.), 355-367.

ZINSLI, P. (1968): *Walser Volkstum in der Schweiz, in Vorarlberg, Lichtenstein und Piemont. Erbe, Dasein, Wesen*, Frauenfeld, Huber (6. Auflage, Chur, 1991).

ZÜRRER, P. (1998): "Sprachkontakt in Sprachinseln: Zur Situation der Südwalser im Aostatal", in: WERLEN, Iwar (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Alpenraum*, Aarau, Sauerländer.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69/1, 1999, 31-43

Compensatory linguistic strategies in the gradual death process of a minority language: Evidence from some dying dialects of Basque

Agurtzane ELORDUI

Abstract

El objetivo principal de este trabajo es contribuir al entendimiento de varias cuestiones acerca de los principios lingüísticos y sociolingüísticos que gobiernan la dirección del cambio estructural en las lenguas en vías de extinción. En particular, nos interesan los principios que determinan las condiciones de permeabilidad en los casos de transferencia lingüística y los que gobiernan la dirección y difusión de los cambios que no pueden ser explicados como transferencia directa o indirecta de la lengua en contacto.

Para contribuir al estudio de estas cuestiones, tratamos las estrategias compensatorias de transferencia y simplificación observadas en el cambio estructural de dos dialectos vascos terminales: el vizcaíno del sudoeste y el del noroeste.

Nuestras conclusiones apoyan hipótesis que se han propuesto para lenguas en contacto: (i) Los cambios estructurales que muestran transferencia estructural vienen determinados por la preexistencia de paralelismos estructurales específicos entre las lenguas en contacto; (ii) los casos de simplificación parecen gobernados por una jerarquía de marcación y principios universales de carácter cognitivo, entendido éste como transparencia morfológica y semántica.

1. Introduction*

Among the studies dealing with the linguistic conditions of dying languages, I am particularly interested in those trying to answer questions about the universal linguistic implications of change in the terminal phase of a language. The main goal of this work is to contribute to the understanding of questions such as: the main compensatory linguistic strategies observed in the language use of speakers of terminal languages; the loss and maintenance hierarchies found in such strategies; the directions of the changes, and the linguistic principles that govern their direction.

In order to contribute to the cross-linguistic study of these questions, I will consider here the main compensatory linguistic strategies observed in the structural change of some dying dialects of Basque, guided particularly by an interest in the study of the linguistic principles that govern the direction of that change. In particular, I analyse the structural change of the verb inflection

* I wish to thank Ricardo Gómez, Alazne Landa, Kontxa Ortega, Amiee Hiss and Amahia Mallea for their useful comments and suggestions.
This research work reflects findings from a research project funded by The Basque Government (PI 1998-127).

system in the Northwest and Southwest Biscayan (NWB and SWB) dialects, in the west of the Basque Country[1].

Currently, the positive attitude of Basque people toward their language and the language planning program of the Basque Government are helping to establish Basque as a language for education and the promotion of its use in different spheres of social activity. However, after years of low prestige and the absence of official support and the lack of institutions (i.e. schools, academies, literary texts), the Basque language has almost disappeared in some Basque communities and has been substituted for Spanish in most social domains. That is the case of the communities I am analysing here. In fact, the linguistic communities of North-western and South-western Biscay provide a rich environment to study language loss; the use of Basque in these communities has been decreasing rapidly in the last four decades and the acquisition of the language by the youngest segments of the population has ceased. The last generations are not acquiring the Basque language from their parents. At best, they are acquiring the Standard Basque in the school (ELORDUI, 1995a, 1995b).

As in other cases where the death process is gradual, I have observed the semi-speaker phenomenon (DORIAN, 1973, 1977b, SCHMIDT, 1985) in the analysed Basque dialects. While the fluent-speakers of these communities are habitual users of Basque and speak the language fairly fluently, there is a group of speakers that speak Spanish in their everyday life and reserve the use of Basque for interaction with a few highly specific individuals and in few restricted settings. They can make themselves understood in Basque, but use many idiosyncratic structures markedly different in form from the fluent-speakers' norms.

These idiosyncratic structures are relevant to this work. This research is based on the different use of the verb inflection system made by fluent-speakers and semi-speakers of the NWB and SWB dialects, focusing on the different structures used by the semi-speakers.

---

1 The data on which this analysis is based was collected during a two-year period of fieldwork in these communities. I used a set of stimulus sentences for translation from Spanish into Basque. Approximately 500 sentences were designed to include significant features of verb categories such as Valency, Tense, Aspect and Mood. Also informal conversations between various members of the speech community were recorded in order to compare the free use of the verb with the forms obtained by translation.

2. Compensatory linguistic strategies

As GIACALONE RAMAT (1983), I assume that the lack of active usage of the dying language may result in a decay of competence or in an incomplete acquisition of competence in semi-speakers of terminal languages.

By analysing the changes of the Basque verb system used by semi-speakers, I observe that the decay of competence is compensated in two main ways: first, by adapting Basque structures to structures of Spanish and, second, by reducing the morphological complexity of the Basque verb inflection system.

I have also found other compensatory strategies that are well documented in the literature about language death, such as variability in morphological realisations (DORIAN, 1981, DRESSLER, 1988) and loss of stylistic options (DORIAN, 1981). However, the most common changes found in the language use of the semi-speakers of NWB and SWB dialects can be grouped into the two compensatory strategies mentioned above.

An example of language adaptation (section 2.1.) and two examples of reduction of morphological complexity (section 2.2.) will be provided in this paper[2]. I will also consider the question of loss and maintenance hierarchies found in these changes (section 2.3.).

2.1. Adaptation to structures of the dominant language

The example of structural adaptation concerns the Basque Verb-Object agreement system of the NWB and SWB dialects. In these dialects, when using first and second person DOs, instead of the traditional ergative system of Basque, we find a new *3-way* system. This new system is halfway between the traditional Basque ergative system and the nominative-accusative system of Spanish. I maintain that the pre-existence of parallel structures in the Verb-Object agreement system of the two languages in contact has favoured this adaptation process.

I will now briefly present the traditional Verb-Object agreement system of Basque (2.1.1.) in order to show the changes clearly and I will continue describing and explaining such changes in depth (sections 2.1.2. and 2.1.3).

---

[2] Abbreviations used in the examples: 1: first person; 2: second person; 3: third person; A: subjects of transitive verbs; ABS: absolutive; ACC: accusative; comp: complementizer; DAT: dative; ERG: ergative; hab: habitual; in: inesive; fut: future; O: objects of transitive verbs; past: past; preDAT: predative; pres: present; pl: plural; s: singular; S: subjects of unaccusative verbs.

2.1.1. According to traditional descriptions of the Verb-Object agreement system, Basque shows ergative morphology both in overt arguments and in the verb agreement system: subjects of unaccusative verbs (symbolised as S) and DOs of transitives (O) share absolutive cases in the noun system, whereas subjects of transitive and unergative verbs (A) bear ergative case. They are marked on the arguments by the morphemes *-k* for the ergative and *-ø* for the absolutive. In addition, the verb inflection also shows agreement with IOs that are marked by the DAT marker *–(r)i* in the noun system.

Verb inflection shows agreement with all subjects and objects by adding person agreement markers to the root of the verb. In the inflection, except for cases of split ergativity, the agreement markers have a fixed order with respect to the root and also with respect to one another (see the person agreement markers and their order in (1)). Absolutive agreement markers have a pre-root position and ergative and dative agreement markers a post-root position where the ergative agreement markers follow dative markers.

(1)

	ABSOLUTIVE		DATIVE	ERGATIVE
1s	n-		-t/-da-	-t
2s	z-		-zu	-zu
3s	ø-	ROOT	-o	-ø
1p	g-		-gu	-gu
2p	z-		-zu	-zu
3p	ø-		-e	-ø

The inflected forms fall into two major classes based on the agreement markers they show; some forms involve ergative agreement and others do not show such agreement. Each of these two base types, in turn, carries a marker of dative agreement. Therefore, there are four agreement patterns: (i) inflected forms taking only absolutive (ABS pattern) are used with unaccusative verbs and express agreement with the absolutive subject (see an example in (2a)); (ii) forms taking absolutive and dative (ABS-DAT pattern) are used with unaccusative verbs and express agreement with the absolutive subject and with the IO (see (2b)); (iii) forms involving absolutive and ergative (ABS-ERG pattern), are used with transitive and unergative verbs and show agreement with the ergative subject and with the DO (see (2c)); (iv) the fourth pattern includes forms taking absolutive, dative and ergative (ABS-DAT-ERG pattern) with the well-known restriction that the absolutive argument can only be a 3rd person (see (2d)).

(2)

a. ABS pattern
ni-ø *etorri* *n-a-z*
I-ABS come 1sABS-pres-aux
"I have come"

b. ABS-DAT pattern
ni-ø *aita-ri* *etorri* *n-a-tza-k(i)-o*
I-ABS father-DAT come 1sABS-pres-aux -preDAT-3sDAT
"I have come to my father"

c. ABS-ERG pattern
ni-k *zu-ø* *eroan-go* *z-a-it-u-t*
I-ERG you-ABS take-fut 2sABS-pres-pl-aux -1sERG
"I will take you"

d. ABS-DAT-ERG pattern
ni-k *zu-ri* *dirua-ø* *eroan-go* *d-ø-eu-tzu-t*
I-ERG you-DAT money-ABS bring-fut pres-3ABS-aux-2sDAT-1sERG
"I will bring you money"

2.1.2. As a consequence of the changes that have taken place in the language use of the semi-speakers, there have been important restrictions in the use of the Verb-Object agreement system, especially when using ergative verbs.

As for the noun system, there is an overgeneralization of the use of the DAT marker *-(r)i* to express first and second person DOs instead of the ABS marker *-ø*. See in (3) how the DO is indicated with the DAT marker (*gu-ri*, "we+DAT").

The pattern ABS-ERG has almost disappeared in the verb inflection. Speakers have replaced the pattern ABS-ERG by the pattern ABS-DAT-ERG in sentences that contain a first or second person DO. The example in (3) illustrates these changes. The DAT marker of the verb inflection (*-ku*) shows agreement with the DO (*gu-ri*)[3]:

(3)

aite-k *gu-ri* *ondo* *ezautu-ten* *d-ø-eu-s-ku-ø*
father-ERG we-DAT well know-hab pres-3sABS-aux-preDAT-1pDAT-3sERG
"The father knows us well"

[3] The English translations of the examples are translations of the Spanish sentences I gave to the speakers and not the direct translation of the Basque example.

Therefore, the present pattern ABS-DAT-ERG has two functions within the verb system and, likewise, two corresponding grammatical behaviours: (i) When there is only one object in the sentence, this object carries the DAT case *-(r)i* and the dative marker of the ABS-DAT-ERG system indicates the agreement with this DO. (ii) When there is a DO and an IO in the sentence, the DO carries ABS marker and the IO a DAT marker. The DAT here shows agreement with the IO in this ABS-DAT-ERG pattern.

An exception to this general behaviour is the case in which the sentence contains a 3rd person ABS argument, in which case there has not been any change. In fact, all the speakers still use the pattern ABS-ERG and do not add the DAT marker to indicate the DO.

As a consequence of this reorganisation of the Verb-Object agreement system, there are now two different patterns: (i) when using first and second person DOs, the traditional ergative system disappears and a *3-way* system is introduced. Thus, Ss are marked by ABS (*-ø*) and expressed by ABS agreement markers in the verb inflection (see (1)); As are marked by ERG (*-k*) in the noun system and by ERG agreement markers in the verb; Os by DAT (*-(r)i*) in the noun system and by DAT agreement markers in the verb inflection; (ii) those cases where the ABS argument is a 3rd person do not show any changes, therefore, they maintain the ergative pattern (see section 2.1.1.).

2.1.3. As I stated above, this change with the first and second person objects can be explained as an adaptation to structures of Spanish. I explain it as halfway between the traditional Basque ergative system and the nominative-accusative system of Spanish. In this new *3-way* system, Ss and As show different markers as in an absolutive-ergative system, but Os do not share case with Ss. Moreover, an overt marker —as is common in a nominative-accusative system— indicates the Os.

The grammatical condition of expressing first and second person DOs by an overt marker with the preposition *a* in the Spanish system (*te he visto a ti* "I have seen you", *me ha visto a mi* "S/he has seen me") has favoured the generalisation of DOs expressed by an overt marker (DAT *-(r)i*) in the noun system of the NWB and SWB dialects. Also the fact that the DOs and the IOs of first and second person are marked by the same pronominal clitics, *te* and *me* in the Spanish clitic system (*te he visto a ti* ("I have seen you"); *te he dado el libro* ("I have given the book to you/I have given you the book") has definitively contributed to the overgeneralization of the use of the DAT to express all the objects in these Basque dialects.

As a consequence of this adaptation, all objects of first and second person are marked in the same way, choosing as the only marker the one that in the traditional system has an overt expression, that is, the DAT marker *–(r)i*.

However, the Animacy Hierarchy that seems to drive the Spanish system when expressing DOs (COMRIE, 1989, FRANCO, 1993) in particular, the introduction of the preposition *a* with 3rd person DOs containing the features [+animate], [+specific], [+referential], does not affect the 3rd person forms of the NWB and SWB dialects. They do not seem to be sensitive to this influence. When 3rd person DOs are in the sentence they are still expressed in the noun system by an ABS marker -ø and an ABS-ERG pattern is still used in the verb system.

2.2. Reduction of morphological complexity

As in the terminal phase of other languages (DRESSLER, 1981, SCHMIDT, 1985 CAMPBELL & MUNTZEL, 1989), the importance of markedness values in the loss and maintenance hierarchies of the cases of reduction of morphological complexity in the NWB and SWB dialects is evident. Morphemes, subcategories and structures that can be considered unmarked at the level of linguistic universals are better maintained and are generally used as the basis to generate new constructions.

There are many examples of this strategy in the reorganisation of the NWB and SWB dialects. In fact, these examples are much more numerous than those that could be explained by adaptation. This paper concentrates on two cases that are representative of this strategy: the former concerns the Verb-Object agreement system (2.2.1.) and the latter the mood system of the Basque verb (2.2.2.).

2.2.1. There are many cases where the verb inflection undergoes a radical morphological reduction and the Verb-Object agreement system is almost totally lost. Only the most basic agreement patterns are maintained. Absolutive inflected forms (ABS pattern) are generalised with all unaccusative verbs and the ABS-ERG pattern which contains a 3rd person ABS agreement with all transitive verbs.

2.2.1.1. The language use of fluent-speakers shows agreement with the ABS subject and the IO by using the ABS-DAT pattern (see above the example (2b)). Semi-speakers, however, overgeneralize the use of ABS forms. Therefore, the agreement with the DAT argument (the IO) is lost. As sentence (4) illustrates the

ABS form (*d-ø-a*, pres-3sABS-aux) is used by semi-speakers instead of the traditional ABS-DAT form (*j-ø-a-k-o*, pres-3sABS-aux-preDAT-3sDAT).

(4)

egun guztietan etor-ten *d-ø-a* *semie-ø ekar-ten periodikue*
every day come-hab pres-3sABS-aux son-ABS bring-hab the newspaper
"Every day (my) son comes (to me) to bring me the newspaper"[4]

2.2.1.2. In sentences with first and second person DOs, besides the overgeneralization of the ABS-DAT-ERG pattern (see section 2.1.2.), a loss of object agreement is found. Whereas in the traditional Basque verb system (see section 2.1.1.) agreement with first and second person DOs is always expressed, semi-speakers use frequently ABS-ERG forms containing a 3rd person ABS agreement in sentences containing a first or second person DOs, (*ni-ri* "I+DAT" in the example (5)). By doing this they lose agreement with first and second person DOs.

(5)

ekarri *z-ei-ø-n-ke-z* *ni-ri* *kotxean?*
bring 2sERG-aux- 3sABS-past-mood-pl I-DAT by car
"Could you bring me by car?"

2.2.1.3. Semi-speakers frequently express sentences with three arguments by ABS-ERG forms containing 3rd person ABS agreement instead of traditional ABS-DAT-ERG forms. As illustrated in (6), despite the fact that there is an ergative subject (*ni-k* "I+ERG"), an IO (*zu-ri*, "you+DAT") and a DO (*nire kotxea-ø* "my car+ABS") in the sentence, an ABS-ERG form with 3rd person ABS agreement is used and the agreement with the DAT argument is not indicated.

(6)

ni-k *eroan-go* *n-eu-ø-ke* *zu-ri* *nire* *kotxea-ø*
I-ERG take-fut 1sERG-aux-3sABS-mood you-DAT my car-ABS
"I would bring you my car"

2.2.2. Within the mood system, there is another case where the basic form (indicative) is maintained and used to generate new paradigms.

---

[4] The forms into parentheses are not represented in the Basque sentence.

The traditional mood system of the Basque verb system is too complex to be explained here in detail. In short, it can be said that the Basque verb distinguishes indicative, subjunctive, potential, conditional and imperative moods. Concentrating on the first two moods, Basque expresses the difference between indicative and subjunctive in two different ways. First, by auxiliary suppletion: the subjunctive mood uses **edin* auxiliary for unaccusative verbs and *egin* for transitive and unergative verbs, whereas the indicative mood uses *izan* and **edun* auxiliaries in the cases mentioned above. Second, the subjunctive, unlike the indicative, takes the complementizers *-n* or *–la* and adds them to the inflected verb.

Among semi-speakers of NWB and SWB dialects auxiliary suppletion has disappeared and the addition of the complementizers *-n* or *-la* is maintained in such a way that, instead of using the subjunctive auxiliaries, they use the indicative auxiliaries and add the complementaziers to them. The examples in (7) illustrate the loss of the auxiliary suppletion. In these examples *izan* (see 7a) and **edun* (see 7b) are used instead of **edin* and *egin* and the complementizers *–la* and *–n* are added to them:

(7)

a. *esan notsen aita-ri ez j-ø-a-k(i)-o-la aiztu prentzue*
I asked father-ri pres-3sABS-*izan*-preDAT-3sDAT-comp forget the feed
"I asked my father not to forget about the feed"

b. *gure dot esan d-ø-eu-s-ta-zu-n pentsetan dozuzen gauzak*
I want say pres-3sABS-**edun*-preDAT-1sDAT-2sERG-comp what you think
"I want you to tell me what you think"

At this point, it is worth pointing out that there is a direct connection among the preferences observed in each category. The case of the loss of object agreement with transitive verbs is an interesting example of such a connection: The substitution of ABS-ERG and ABS-DAT-ERG forms by ABS-ERG forms containing 3rd person ABS agreement forms is much more common in forms expressing past tense and subjunctive mood than in cases expressing present and indicative. Likewise, subjunctive forms are better maintained in present tense than in past tense (ELORDUI, 1995a, ELORDUI,1995b).

2.3. Loss and maintenance hierarchies

By analysing the compensatory strategies observed in the changes of these dialects, some hierarchies of loss and maintenance can be established. The presence or absence of parallel structures in Spanish has an important effect in the choices made by semi-speakers in the cases of structural adaptation. Many changes involve the disappearance of structures that do not have an equivalent in Spanish (such as the different marking of DOs and IOs). However, it is interesting to note that some forms —in this case the forms containing a 3rd person ABS argument— seem to be more protected from the effect of the dominant language than others, such as the first and second person forms.

The cases of reduction in the morphological complexity show a tendency to use more basic forms or more unmarked forms and also to generate in them the more complex or marked forms. Basic forms, such as the most basic agreement patterns and the indicative, are better maintained and have become the basis to generate new paradigms. Also more common and unmarked morphological structures (in the sense of DRESSLER 1985 and WURZEL 1989), such as the ones symbolised by addition are better maintained. An example of this is the addition of the complementizers *-n* or *-la* to express the subjunctive. However, marked morphological structures (for instance, auxiliary suppletion in the mood system) are lost first.

3. Conclusion

Of the findings reported in this work, I would like to emphasise some about the type of changes and their direction and governing principles.

The first one pertains to the linguistic influence of the dominant language on the direction of the analysed changes. The changes observed in this work support the observation made in earlier studies about language death (among others, DORIAN, 1981, SCHMIDT, 1985) and languages in contact (SILVA-CORVALÁN, 1987, LANDA 1995) about the indirect influence of the dominant language. While there is a great deal of lexical and phonological interference from Spanish into Basque (OÑEDERRA, 1992, ELORDUI, 1993), the direct structural interference from the dominant language is small. There are a loss of native distinctions not shared by the speakers' second language and the patterns that have a parallel structure in Spanish are better maintained and overgeneralized replacing the functions of the traditional lost patterns. However, there is not an introduction of new structures foreign to the Basque language,

40

such as replacement of case structures by prepositional structures as in the case of Sutherland Gaelic (DORIAN, 1981).

In addition, the influence of Spanish does not justify the order in which the morphological distinctions in the mood system are lost. The loss and maintenance hierarchies in these changes seem to be governed by universal markedness principles. Speakers favour cognitively and formally simple constructions, preferences proposed also for other language types such as pidgins (MÜHLHÄUSLER, 1986, MUYSKEN, 1981, THOMASON & KAUFMAN, 1988) and child language (BYBEE & PARDO, 1981, BYBEE & SLOBIN, 1982).

It is also worth pointing out that the status the forms to be borrowed have at the level of universal markedness is important in the interference filter system of the terminal language. The more unmarked or basic forms (such as ABS forms and the ABS-ERG forms containing a 3rd person ABS) are not only more protected from internal change but also are more protected from being replaced by a borrowed construction.

As for the universality of the strategies and hierarchies identified in this study, there are many parallels with the cases discussed in the literature on language shift and language death. Such parallels raise the question of whether the types of changes included in these strategies can be considered as particularly characteristic of a language death process. My conclusions reinforce the hypothesis of Dorian that language change in dying languages is not distinguishable from language change in "healthy" or "normal" languages because of the type of changes involved. The types of changes analysed in this work are quite usual to language change in general and, in particular, to cases of language contact. In the history of the Basque language itself there are many examples of cases of adaptation and morphological reduction such as the ones explained here (TRASK, 1977, GÓMEZ & SAINZ, 1995). Moreover, they are quite common in the present language use of verb inflection by Basque children (BARREÑA, 1993).

References

BARREÑA, A. (1993): *Haur euskaldunen hizkuntzaren jabekuntza-garapena:Infl eta Konp funtzio-kategorien erabileraz*, PhD Dissertation, University of The Basque Country, Vitoria-Gasteiz.

BYBEE, J. L. & PARDO, E. (1981): "Morphological and lexical conditioning of rules: experimental evidence from Spanish", *Linguistics* , 19, 937-968.

BYBEE, J. L. & SLOBIN, D.I. (1982): "Rules and schemas in the development and use of the English past tense", *Language* , 58, 265-289.

CAMPBELL, L. & MUNTZEL, M.C. (1989): "The structural consequences of language death", in: DORIAN, N. 1989, 181-196.

COMRIE, B. (1989)[1981]: *Language Universals and Linguistic Typology*, Chicago, The University of Chicago Press.

DORIAN, N., (1973): "Grammatical change in a dying dialect", *Language*, 49, 414-438.

DORIAN, N., (1977a) "A hierarchy of morphophonemic decay in Scottish Gaelic language death: the differential failure of lenition", *Celtic Linguistics*, 1976, 96-109.

DORIAN, N., (1977b): "The problem of the semi-speaker in language death", in: DRESSLER & WODAK-LEODOLTER, 1977, 23-32.

DORIAN, N., (1978): "The fate of morphological complexity in language death", *Language*, 54, 590-609.

DORIAN, N., (1981): *Language death: the life cycle of a Scottish Gaelic dialect*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

DORIAN, N., (Ed.)(1989): *Investigating obsolescence. Studies in language contraction and death*, Cambridge, Cambridge University Press.

DRESSLER, W. U. (1981): "Language shift and language death: a protean challenge for the linguist", *Folia Linguistica*, 15, 5-28.

DRESSLER, W. U. (1985): *Morphonology: the dynamics of derivation*, Ann Arbor, Karoma.

DRESSLER, W. U. (1988): "Language death", in: NEWMEYER, F. (Ed.), *Linguistics. The Cambridge Survey IV*, Cambridge University Press, 184-192.

DRESSLER, W. U. & WODAK-LEODOLTER, R. (Eds)(1977): *Language death, International Journal of the Sociology of Language*, 12.

ELORDUI, A. (1993): "Cambios lingüísticos externos e internos en la estructura morfológica del vizcaíno suroccidental", *II Encuentro de Lingüística en el Noroeste, Memorias*, 2, Departamento de Letras y Lingüística, División de Humanidades y Bellas Artes, México, Universidad de Sonora, 41-61.

ELORDUI, A. (1995a): *Hizkuntz heriotza eta aldaketa morfologikoa: Hegomendebaldeko bizkaieraren kasua*, PhD Dissertation, Vitoria-Gasteiz, University of the Basque Country.

ELORDUI, A. (1995b): "Language decay and typological change: the case of a biscayan dialect", *ALT Inaugural Conference/K. Mitxelena I. Ihardunaldiak*, Vitoria-Gasteiz.

FRANCO, J. A. (1993): *On object agreement in Spanish*, PhD Dissertation, Los Angeles CA, University of Southern California, GSIL Publications.

GIACALONE RAMAT, A. (1983): "Language shift and language death", *Folia Linguistica*, 17, 495-507.

GÓMEZ, R. & SAINZ, K. (1995): "On the origin of finite forms of the Basque verb", in: HUALDE, J. I., LAKARRA, J.A. & TRASK, R.L. (Eds), *Towards a History of Basque Language*, Amsterdan/Philadelphia, John Benjamins, 235-274.

LANDA, A. (1995): *Conditions on null objects in Basque Spanish and their relation to "leísmo" and clitic doubling*, PhD Dissertation, Los Angeles CA, University of Southern California, GSIL Publications.

MÜHLHÄUSLER, P. (1986): "Pidgin & Creole Linguistics", *Language in Society*, 11, Oxford, Basil Blackwell.

MUYSKEN, P. (1981): "Creole tense / mood / aspect systems: the unmarked case?", in: MUYSKEN, P. (Ed.), *Generative Studies on Creole Languages*, Dordrecht, Foris, 181-199.

OÑEDERRA, M. L. (1992): "Hizkuntzen osasuna. Neurbide eta diagnosi linguistikoak", *Bat, Soziolinguistika aldizkaria*, 7/8, 141-157.

SCHMIDT, A. (1985): *Young people's Dyirbal. An example of language death from Australia*, Cambridge, Cambridge University Press.

SILVA-CORVALÁN, C. (1987): "Tense-mood-aspect across the bilingual continuum", in: DENNING, K., INKELAS, S. MC-NAIR-KNOX, F. & RICKFORD, J.R. (Eds.), *Variation in language: NWAV-XV at Stanford*, Stanford, Dept. of Linguistics, 395-410.

TRASK, R. L. (1977): "Historical syntax and Basque verbal morphology: two hypothesis", in: DOUGLAS, W.A., ETUAIN, R. & JACOBSEN, W.H. (Eds), *Anglo-American Contributions to Basque Studies: Essays in honor of Jon Bilbao*, Reno, University of Nevada, 203-217.

THOMASON, S.G. & KAUFMAN, T. (1988): *Language contact, creolization, and genetic linguistics*, University of California Press.

WURZEL, W.U. (1989): *Inflectional morphology and naturalness*, Dordrecht, Kluwer.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69/1, 1999, 45-57

Cornish Lexicography in the Twentieth Century: Standardisation and Divergence.

Jon MILLS

Abstract

In this century the Cornish language has been revived so that today Cornish is spoken by many Cornish people as a second language. Moreover a few people currently living in Cornwall have been raised as bilingual from birth. Texts from the Middle Cornish (1200 to 1575 AD) and Modern Cornish (1575 to 1800 AD) periods form the basis upon which Cornish has been revived in the twentieth century. Dictionaries have made an important contribution to the pedagogical basis of this revival and several lexicographers have introduced standardised spelling systems for Cornish. The WILLIAMS' (1865) dictionary and LEWIS' (1923) grammar form the basis of later twentieth century pedagogical dictionaries. Both Williams and Lewis are Welsh and have been led astray by analogy with the Welsh language on a number of issues. As a result, some subsequent dictionaries are not faithful to native Cornish practices. Analogy with Welsh and Breton has also led some revivalists to adopt Middle rather than Modern Cornish as the basis for standardising Cornish spelling and grammar. Furthermore Welsh and Breton have been used as sources for borrowing new words into twentieth century Cornish. Other writers, notably JENNER (1904) and GENDALL (1997), have shown a preference for Modern Cornish as a pedagogical basis for the revival of Cornish. Jenner chose to take up the language where it had left off and disapproved of the inclusion of Welsh and Breton borrowings for which no authority exists in Cornish (JENNER 1904: xv). Jenner also adapted Modern Cornish orthography along loosely phonetic lines in order to create a consistent spelling system. GENDALL (1997), on the other hand, has selected a single preferred spelling for each lexeme from those spellings that are attested in the historical literature. The result is that today there are three different standardised spelling systems in common usage amongst revivalists.

Cornwall is situated in the south-west peninsula of the European Archipelago. Cornish, the language of Cornwall, is a Brythonic Celtic Language. It is frequently said that Cornish died out at the end of the eighteenth century. There is, however, some evidence for the continued use of the Cornish language in the 19th-century. Although this evidence is small, absence of evidence is not evidence of absence. It is possible that there was some continued usage of the Cornish vernacular during the nineteenth century. Today Cornish has been revived and is spoken by several hundred people in Cornwall.

The situation where one language is holding its own despite the influence of powerful neighbours is known as language maintenance. Minorisation refers to the opposite process in which a language is yielding to the influence of a more dominant neighbour and speakers are assimilating the dominant culture. Minorisation may be caused by a number of factors. Minorisation may occur either spontaneously or as the result of government pressure. Language planning

that favours the dominant language, contributes to minorisation. Concern about the minorisation of Cornish has been around for some time. SCAWEN (1777), writing circa 1680, gives sixteen reasons for the minorisation of Cornish. These include lack of a distinctive Cornish alphabet, loss of contact between Cornwall and Brittany, cessation of the miracle plays, loss of ancient records, apathy of the Cornish people towards the Cornish language, suppression of the Druids by Christianity, trade with foreigners who did not speak Cornish, not teaching the Lord's Prayer in Cornish, abandonment of the Cornish language by the gentry, and a lack of literature in the Cornish language. During the eighteenth and nineteenth centuries Cornish was a low prestige language. Indeed some people such as Davies GILBERT (1826) and Henry Jenner celebrated its demise.

Jenner, however, changed his mind and later championed the idea that Cornish could be revived. From the earliest days of the Cornish language revival, ethnicity has been seen as a central issue. JENNER (1904: xii) maintains that, to a Cornishman, the Cornish language is "the outward and audible sign of his separate nationality" and writes,

> "Why should Cornishmen learn Cornish? There is no money in it, it serves no practical purpose, and the literature is scanty and of no great originality or value. The question is a fair one, the answer is simple because they are Cornishmen. At the present day Cornwall but for a few survivals of Duchy jurisdictions, is legally and practically a county of England, with a County Council, a County Police, and a Lord-Lieutenant all complete, as if it were no better than a mere Essex or Herts. But every Cornishman knows well enough ... that he is no more an Englishman than a Caithness man is, that he has as much right to a separate local patriotism to his little Motherland ... as has a Scotsman, an Irishman, a Welshman, or even a Colonial; and that he is as much a Celt and as little of an "Anglo-Saxon" as any Gael, Cymro, Manxman, or Breton."
>
> (Jenner 1904: xi-xii)

Standardisation is a process which some minority languages are still undergoing. The SPELL project, the aim of which is to promote the development of a unifying standard for the Ladin language, is a case in point (CIOCCHETTI & PIANESI 1998). Throughout the 20th century, there have been a number of attempts to standardise the Cornish language.

During the late 19th-century, Celtic studies became respectable due to the work of continental Celtic scholars such as Hermann EBEL (1863), Kaspar ZEUSS (1871), Holger PEDERSEN (1899), Kuno MEYER (1885; 1892; 1895; 1894; 1896), and Joseph LOTH (1883-1902). In 1901 the Cowethas Kelto-Kernuack was formed with L.C. Duncombe-Jewell as its secretary, Sir W. L. Salusbury Trelawney Bart. as its president and Henry Jenner as its vice-president. One of the aims of the Kowethas Kelto-Kernuack was the revival of

the Cornish language. In 1904 Jenner published his *Handbook of the Cornish Language*. By the 1920s, interest in Cornish as a revived language was steadily growing. Language classes were extra-mural. In other words, they were not part of the school curriculum. Many people outside Cornwall wanted to learn Cornish. Correspondence courses were started, such as the one by A.S.D. SMITH (1933), or more recently that of Ray Edwards (n.d.). From the early days of the revival, there was a belief that Cornish could be revised as a spoken language. ALLIN-COLLINS (1927), who taught Cornish in the 1920s, insisted that his pupils should speak the language not merely write it. In 1931 A.S.D. SMITH published *Lessons in Spoken Cornish*. It was perceived that for pedagogical reasons a standardised spelling system was necessary. In 1929, Morton Nance published *Cornish for All* in which he outlines his Unified spelling.

The corpus of traditional Cornish on which the revival is based falls into three periods, Old Cornish, Middle Cornish and Modern Cornish. Old Cornish falls between 800 AD and 1150 AD. Middle Cornish falls between 1150 AD and 1550 AD. The Modern Cornish period falls between 1550 AD and 1800 AD. Jenner based his revived Cornish on Modern Cornish; in other words he chose to take up the language where it had left off. Henry Jenner disapproved of the inclusion of Welsh and Breton borrowings for which no authority exists in Cornish (JENNER 1904: xv). In his *A Handbook of the Cornish Language*, Jenner (1904) employs a regular and fairly closely phonemic orthography. His phonology is largely derived from Edward LHUYD (1707). Lhuyd was Welsh but spent some months in Cornwall in 1700 collecting Cornish. He devised his own phonetic system of transcription. LHUYD's (1707) *Archaeologia Britannica* is, therefore, of great interest to anyone who is interested in how Cornish was pronounced.

Analogy with Welsh and Breton has also led some revivalists to adopt Middle rather than Modern Cornish as the basis for standardising Cornish spelling and grammar. The shift to Middle Cornish as a basis for the revival was instigated by Robert Morton Nance and A. S. D. Smith a Sussex schoolteacher. Their sources were mainly Robert WILLIAMS' (1865) *Lexicon Cornu Britannicum* and Henry LEWIS' (1923) *Llawlyfr Cernyweg Canol* (Handbook of Middle Cornish). Smith in fact initially learned his Cornish from Lewis' *Llawlyfr*. This would explain why Smith favoured Middle Cornish. Smith didn't understand that Modern Cornish has its own grammar and orthography and saw any deviation from Middle Cornish as evidence of corruption and decay. Both Williams and

Lewis were Welsh. The celticist, Whitley STOKES (1869) criticised Williams' *Lexicon* saying that Williams had been led astray by analogy with Welsh. In the *Lexicon*, WILLIAMS (1865) respells many Cornish items. For example, he distinguishes between voiced and unvoiced dental fricatives by spelling them <DH> and <TH> respectively. As Stokes points out, this separation is not borne out by the Middle Cornish texts. Instead Williams bases the distinction on analogy with Welsh. Williams might have been better to use Lhuyd and to distinguish these phonemes as, in fact, Jenner did. The grammars of BROWN (1993) and GEORGE's (1993) dictionary perpetuate and add to the errors of Williams, Lewis, Smith and Morton Nance.

The major dictionaries of Cornish begin in 1865 with WILLIAMS' Lexicon Cornu Britannicum. In 1887, JAGO published en *English Cornish Dictionary* which reverses the dictionary of Williams. In 1934 MORTON NANCE and SMITH published *An English - Cornish Dictionary* in which the Cornish equivalents of the English headwords are given in Unified Cornish. This was followed in 1938 by Morton Nance's *A New Cornish - English Dictionary*. Two further dictionaries of Unified Cornish were published by Morton Nance, his 1952 *An English Cornish Dictionary* and his 1955 *A Cornish English Dictionary*. In 1991, Richard GENDALL published his *A Student's Dictionary of Modern Cornish*. This dictionary gives the Cornish equivalents in all of their Modern Cornish variant spellings for each English headword. In 1993, Ken GEORGE published his *Gerlyver Kernewek Kemmyn*. This dictionary introduces George's new orthography based on his putative reconstruction of Middle Cornish phonology. In 1997 GENDALL published *A Practical Dictionary of Modern Cornish: Part One*. This is a Cornish - English Dictionary. in which standardisation is achieved by selecting one preferred spelling from the variants attested in the corpus of Modern Cornish. This was followed in 1998 by *Part Two: English - Cornish*. Thus we see two approaches to the standardisation of Cornish orthography. The phonemic principle respells Cornish words according to some conjectural reconstruction of Cornish phonology. This approach is exemplified in MORTON NANCE's dictionaries or Unified Cornish published in the 1930s and 1950s, and also in GEORGE's (1993) dictionary. The other approach is to select one preferred form for each lexeme from those attested in the corpus. This is exemplified in GENDALL's (1997) dictionary.

In the early stages of the Cornish Language revival, learners were experiencing difficulty not only with finding new words to express modern concepts, but with the many discrepancies of spelling. Robert MORTON NANCE

(1929) devised a standardised spelling system which became known as Unified Spelling. Morton Nance's dictionaries that followed were based on his new spelling and are not so much descriptive as reconstructive. Prior to Morton Nance, lemmalists had included variant spellings and mutated forms. In Morton Nance's dictionaries the canonical forms that constitute the lemmalists are first properly established. MORTON NANCE and SMITH's 1934 dictionary contains approximately 12,000 lemmata. It aimed to fill in the vocabulary with neologisms including words created by analogy with Breton and Welsh as well as words borrowed from Cornish - English dialect which were not considered to be part of general West-country English dialect but genuinely Celtic. Furthermore it was aimed to check by reference to the original sources, as far as possible, words and meanings from previously printed dictionaries. Morton Nance's 1938 dictionary aimed to include every known word of the Cornish Language. According to MORTON NANCE (1938), it was "... primarily intended for people of Cornish nationality who wish to make use of their own Celtic language or to interpret its surviving relics in place-names and dialect word...." It also aimed to include many words that were presumed to have formed part of the language.

The existing corpus of Cornish texts provided the main source for the 1938 dictionary. However, placenames, as spelt in medieval documents especially, and dialect English supplied many more. In addition, gaps in the lexicon were filled in by respelling Welsh and Breton cognates to allow for phonological differences. Occasionally borrowings were taken from Middle English. Borrowings are marked in the dictionary with an asterisk. Middle Cornish words, however respelled, have no distinction mark. Those respelled from Old Cornish (older than 1300) are marked with a dagger symbol and those respelled from Late Cornish (later than 1600) are marked with a double dagger symbol. Reconstructions of the many missing genders, plural forms, infinitive endings and verb paradigms were made by Morton Nance by analogy with Breton or Welsh. In this matter Breton was felt to be closer to Cornish.

Figure 1 shows the microstructure in the 1938 dictionary. We see the three homographs of the word <crys>. The second of these is marked with a dagger to show that it is respelled from Old Cornish. The compounds **crys-hok** and **cryspows** are listed as separate entries. **Cryspows** is marked with an asterisk to indicate that it is adapted from Welsh or Breton. The bar diacritics over the letter <y> indicates a long vowel (like 'ee' in English 'seen'). Apart from English equivalents, Morton Nance's dictionary occasionally includes sources, examples

of usage and idioms for many of the words. Paradigms of verbs and pronominal propositions are confined to appendices. Actual spellings and variants are added in brackets, although LHUYD's (1707) phonetic notation is represented in ordinary type. Quotations are given in Unified spelling either to illustrate idiomatic usages or to amend old translations. The Modern Cornish and contracted Middle Cornish forms are given, with reference to which Morton Nance states, "... the form first given being usually preferable, even when it differs from that most usual." Word combinations that are translated by one word in English are hyphenated. Text references are restricted to less common words. Until the 1990s, this remained the most modern work on Cornish in existence.

crȳs, *m.*, vigour, vehemency, force, speed : in phrase *gans mur·grys*, *mur a grys*, forcibly, hastily, etc.
†**crȳs** (C. Voc. *kreis*) *m.*, *pl.* -yow, shirt, shift, chemise.
crȳs, *m.*, *pl.* -yow, shake, shiver, quake : see **dorgrȳs**.
crys-hōk (*krysegat* Lh.), *m.*, *pl.* -ys, kestrel, "cress-hawk" (E.D.).
***crȳspows**, *f.*, waistcoat : *c. oferyas*, cassock (W.).

Figure 1

John TREGEAR's (n.d.) Cornish translations of the BONNER's (1555) homilies, *A Profitable and Necessary Doctrine* were discovered in April 1949 by John Mackechnie amongst some papers of the Puleston family of Wales, in the British Museum. The following year, MORTON NANCE (1950) published "Cornish Words Occurring in Tregear MS." this glossary contains 50 entries, which included not only fresh words but confirmed or corrected some conjectural genders, plurals and infinitive endings. In 1952, Morton Nance published his *English - Cornish Dictionary*. Richard Gendall prepared the first draft for Morton Nance's editing. MORTON NANCE and SMITH's 1934 *English - Cornish Dictionary* formed the basis, but in addition Richard Gendall put into reverse order MORTON NANCE's 1938 *Cornish - English Dictionary*. All previous dictionaries had relied on the printed editions of the texts. The 1952 dictionary profited by MORTON NANCE's consultation of photostats and of the original manuscripts. An additional source were Tregear's Cornish translations of Bonner's homilies, which were unknown in 1938. The judicious development of neologisms replaced borrowing from Breton and Welsh. In 1955, MORTON NANCE published another *Cornish - English Dictionary*. This included a few

49

adaptations of neologisms from the 1952 dictionary and admits the vast majority of comparative and historical material to be found in the 1938 version.

The growing popularity of revived Cornish created a need for new words relating to aspects of everyday life in the twentieth century. Since these words neither existed in the historic vocabulary nor in the limited range of neologisms to be found in Morton Nance's dictionaries, SNELL and MORRIS (1981 and 1984) compiled *Cornish Dictionary Supplements* handling *Kitchen Things, on the Roads* and *Home and Office* in order to meet this demand. In MORTON NANCE and SMITH's (1934) dictionary we find the neologism **margh horn** given as an equivalent for English 'bicycle'. This is borrowed from the Breton 'marc'h-houarn', literally 'an iron horse'. This neologism never really caught on. In SNELL and MORRIS' 1981 dictionary of neologisms, we find for English 'bicycle', the Cornish neologism, **dywros**, literally a pair of wheels. There are also some perhaps unnecessary neologisms. For example, traditional Cornish has the word **universite** for English 'university', which is attested in the miracle play *Beunans Meriasek* (Ton 1504). However revived Cornish speakers have a tendency to avoid Cornish words which resemble their English equivalents. So in GEORGE's 1993 dictionary we find that the neologism **pennskol** was created as the Cornish equivalent all of English 'university'.

Ghost words are also found. **Ylow** is first found in MORTON NANCE and SMITH's 1934 dictionary. This word is not attested in the corpus of traditional Cornish. It was created in the 1920s, when a recorder of the St. Ives Old Cornwall Society noted the dialect word LEW as meaning *music*. LEW and MUSIC/MUZZICK are noted in MORTON NANCE's (1963) *Glossary of Cornish Sea Words* as dialect words for different kinds of mist. MUZZICK, therefore, has nothing to do with *music*. In an attempt to find a Welsh cognate of LEW (*music*), YLOW was constructive by analogy with Welsh EILIO (to compose). MORTON NANCE (1938) cites two other Welsh words, EILON and ALAW, of somewhat doubtful etymology. YLOW has established itself amongst twentieth century speakers of Cornish as the Cornish word for *music*.

Morton Nance's unified spelling has received some criticism. THOMAS (1972) complains that Unified spelling has never been explained, in other words there was never any real discussion of the principles on which it was based. THOMAS (1972) regards "the dictionaries with their high proportion of words invented by the comparative method and suspect, because they don't give dated forms....". Thomas is also critical of the phonological basis of Morton Nance's unified spelling.

In 1984, Ken GEORGE completed a doctoral thesis on the *Phonological History of Cornish* at the University of Western Brittany. This was followed by the publication of *The Pronunciation and Spelling of Revived Cornish*, in which he recommends that the Middle Cornish period of around 1500 AD should serve as the phonological basis for revived Cornish, and that the spelling system be adapted to provide a phonemic representation of this (GEORGE 1986: 4). In July 1988, the Cornish Language Board adopted the orthography known as Kernewek Kemmyn. Kernewek Kemmyn employs a phonemic orthography that is based on a hypothetical reconstruction of Middle Cornish phonology. This shift in orthography brought about a need for new pedagogical materials including a new dictionary. In 1993, the Cornish Language Board published the *Gerlyver Kernewek Kemmyn*. This dictionary contains approximately 9000 entries and incorporates most of the words from the dictionary supplements of SNELL and MORRIS (1981, 1984). GEORGE's 1993 dictionary is aimed at the speakers the learners of revived Cornish; in other words, it is not primarily intended for the interpretation of the corpus of old texts. Sources include the dictionaries of MORTON NANCE (1938, 1952, 1955) , SNELL and MORRIS' (1981, 1984) supplements of neologisms, PADEL's (1985) *Cornish Place Name Elements*, and the monthly Cornish language magazine, *An Gannas*. Figure 2 shows the entries for the homograph, **krys**, in the *Gerlyver Kernewek Kemmyn*.

krys<quake> *MN*
shaking, quivering, quaking [C: Brit (Fl.)] {OldB *crit*; W *cryd*}
krys<shirt> {*1:OML:3*} *MN* **shirt, shift, chemise** [C: CC **krid-su* (gpc) < IE **qrd(h)-su* (Fl.)] {B *krez*; W *crus*}

Figure 2

Since the publication of the *Gerlyver Kernewek Kemmyn*, several writers have condemned the new orthography (PENGLASE 1994; WILLIAMS 1996; MILLS 1999). Some people might argue that, on the one hand, Kernewek Kemmyn is to be preferred since its phonemic nature makes it pedagogical advantageous; and that, on the other hand, the reconstructed phonology on which Kernewek Kemmyn is based has a sound scholarly foundation grounded in the study of the traditional historic corpus of Cornish literature. However it is clear that neither of these claims stands up to scrutiny. Several writers (PENGLASE 1994; WILLIAMS 1996; MILLS 1999) have demonstrated George's reconstructed phonology to be academically unsound. PENGLASE (1994) berates the lack of

authenticity in Kernewek Kemmyn resulting out of George's purely conjectural reconstruction of Middle Cornish phonology. WILLIAMS (1996) lists some 25 ways in which the phonology and spelling of Kernewek Kemmyn are erroneous. MILLS (1999) gives examples of numerous inaccuracies in George's data and shows how the English translation equivalents and neologisms given in the *Gerlyver Kernewek Kemmyn* entail a contrastive lexicology that is at odds with traditional practice as attested in the historical corpus of Cornish. Furthermore the phonemic nature of Kernewek Kemmyn together with the respelling of placenames according to their putative etymologies actually entails certain disadvantages. For most Cornish placenames, conflicting etymologies exist. This of course leads to considerable problems if one wishes to respell placenames to conform with Kernewek Kemmyn. Moreover it is quite unnecessary to respell a placename in order that some putative etymology is transparent. It is unreasonable for one group of Cornish speakers to insist that Cornish placenames are respelled according to their spelling system and their putative etymologies, and that these respellings must be accepted by the rest of the Cornish speaking community. It is thus clear that the prescribed cannon included in the *Gerlyver Kernewek Kemmyn* is linguistically naive and is, therefore, not a suitable pedagogical basis for Revived Cornish.

In 1991, Richard GENDALL published *A Students Dictionary of Modern Cornish - Part 1, English - Cornish*. This dictionary covers the Modern Cornish period, and contains approximately 9000 English headwords. This dictionary contains every word, in every found variety of spelling, that could be gleaned from all available sources from sixteenth century onwards, and all words from the rich characteristic dialect of West Cornwall that might have a bearing upon a study of its Cornish language. Gendall acknowledges his sources for each Cornish word form. His earliest sources overlap with the Middle Cornish period to include, Andrew BOORDE (1542), TREGEAR (c. 1560) and GWREANS AN BYS (1604). His most recent sources include items taken from English dialect. GENDALL (1991: iii) asserts that many English dialect words found in West Penwith "are descended directly from the Cornish vernacular, sometimes in the form little if at all different from that in which they may have occurred in the living language, but at other times much altered". To illustrate this, he cites dialect words which do not appear within the corpus of written Cornish, yet have cognates in Breton and Welsh. Figure 3 shows the entry for the English headword, **world**.

world, (n.) beaze(R),beas(JB),beas(NB),beaz(B),
beaz(TT),nor vez(L),noer veys(1041),bys(503),
byes(955),belse(1078),byese(2373),beyse(109,
1975),byse(2536),beys(2321),anything in the w.,
tra var an byes(85),not for the w.,n tra en
bys(CW),nothing in the w.,tra ŷar an nôr vez
(L)

Figure 3

In 1997, Richard Gendall published *A Practical Dictionary of Modern Cornish: Part One Cornish English*. This was followed in 1998 by *Part Two English - Cornish*. In these dictionaries, GENDALL (1997, 1998) has selected one preferred spelling for each lexeme from among those attested in the traditional Modern Cornish literature. Occasionally alternative spellings are given in the entries, but there is always one preferred form. Figure 4 shows the entry for the English headword, **world**.

WORLD *n.* beaz *m.*; *(the earth)* noar, an 'oar, an norveaz *m.*; in the w., war an beaz; in the middle of the w., en creaz an beaz; nothing/anything in the w., tra war an noarveaz; not for the w., gosabesd, wos nebtra, a tra en beaz; w.-wide, dres an beaz; he thinks the w. of her, ma e wor e gweel per vrauz; it will do you the w. of good, e vedn gweel theze mear a daa

Figure 4

Conclusion

As the 20th century draws to a close, three different Cornish language orthographies compete for acceptance. Lack of consensus concerning which orthography to use entails difficulties for language maintenance. For example the Cornish County Council has difficulty with providing road signs in Cornish when there is no consensus regarding which of the competing orthographies the signs should be written in. Learners are discouraged and bewildered to discover that there are a number of competing orthographies on offer. Dictionaries and pedagogical materials have to be prepared in all three orthographies, thus duplicating effort which might otherwise be more usefully spent. Currently there is no consensus regarding which orthography should become the single standard for the Cornish language. Each of the competing orthographies has its disciples and discussion on the topic of standardisation tends to become rather heated. Broadly speaking there are two main approaches. The first involves respelling according to phonemic principles. This has obvious pedagogical advantages.

However it is possible to many differing phonologies of Cornish and it would seem unlikely that any one phonology of Cornish will enjoy sufficient support that it can be used for an orthography that is acceptable to all speakers of Cornish. The second approach involves the selection of one spelling for each lexical item from among those attested in the corpus of traditional literature. This has the advantage of authenticity though the resulting orthography is likely to be less regular.

Bibliography

ALLIN-COLLINS, R. St. V. (Hal Wyn)(1927): *Cornish Grammar and Supplement to "Some Short Stories in Cornish Language"*, n.p., the author.

BERRESFORD ELLIS, P. (1974): *The Cornish Language and its Literature*, London, Routledge & Kegan Paul.

BONNER, E. (1555): *A Profitable and Necessary Doctrine* ..., London, Iohannis Cawodini.

BOORDE, A. (1542): *Fyrst Boke of the Introduction of Knowledge*, n.p.: n.pub.

BROWN, W. (1993): *A Grammar of Modern Cornish*, n.p.: The Cornish Language Board.

CIOCCHETTI, F. & PIANESI, F. (1998): "Language Standardisation and Linguistic Resources: the Case of Central Ladin (Dolomites)", Proceedings of the Workshop on Language Resources for European Minority Languages, LREC First International Conference on Language Resources and Evaluation, Granada, Spain, May 27, 1998.

EBEL, H. W. (1863): *Celtic Studies: from the German ... [translated] with an introduction on roots, stems, and derivatives, and on case-endings of nouns in the Indo-European Languages.* By W. K. Sullivan. London: n. pub..

EDWARDS, R. (n.d.): *Kernewek Dre Lyther*, Correspondence Course. Sutton Coldfield, Kernewek Dre Lyther.

GENDALL, R.R.M. (1991): *A Students' Grammar of Modern Cornish - Part 1, English - Cornish*, Menheniot, The Cornish Language Council.

GENDALL, R.R.M. (1997): *A Practical Dictionary of Modern Cornish: Part One Cornish - English*, Menheniot, Teere ha Tavaz.

GENDALL, R.R.M. (1998): *A New Practical Dictionary of Modern Cornish: Part Two: English - Cornish*, Menheniot, Teere ha Tavaz.

GEORGE, K. (1984): *A Phonological History of Cornish*, Univ. Western Britanny (Brest), Thesis.

GEORGE, K. (1986): *The Pronunciation and Spelling of Revived Cornish*, n.p., The Cornish Language Board.

GEORGE, K. (1993): *Gerlyver Kernewek Kemmyn: An Gerlyver Meur Kernewek - Sowsnek*, n.p., The Cornish Language Board.

GILBERT, D. (Ed.)(1826): *Mount Calvary or the History of the passion, Death, and Resurrection, of our Lord and Saviour Jesus Christ*, London, Nichols and Son.

GWREANS An Bys (1604): Unpublished ms. in the British Library, BL Harl 1867.

JAGO, F. (1887): *English Cornish Dictionary*, London, Simpkin Marshall.

JENNER, H. (1904): *Handbook of the Cornish Language*, London, David Nutt.

LEWIS, H. (1923) *Llawlyfr Cernyweg Canol*, Wrecsam.

51

LHUYD, E. (1707): *Archaeologia Britannica: Vol. I Glossography*, Oxford, The Theatre.

LOTH, J. (1883-1902): *Cours de littérature celtique*. 12 tom. Paris, n.p.

MEYER, K. (1895): *The voyage of Bran, son of Febal, to the land of the living: an old Irish saga / now first edited, with translation, notes, and glossary, by Kuno Meyer with an essay upon the Irish vision of the happy otherworld and the Celtic doctrine of rebirth, by Alfred Nutt*. Section I, The Happy Otherworld Series, Grimm Library 4. London, D. Nutt.

MEYER, K. (Ed.)(1885): *The Cath Finntraga or Battle of Ventry: ed. from ms. Rawl. B. 487, in the Bodleian library /* by Kuno Meyer Series: Anecdota oxoniensia ... Mediaeval and modern series. vol.I, pt.IV Oxford, Clarendon press.

MEYER, K. (Ed.)(1894): *Hibernica minora: being a fragment of an Old-Irish treatise on the Psalter, with translation, notes and glossary, and an appendix containing extracts ... from MS. Rawlinson, B.512 in the Bodleian Library*. Series: Anecdota Oxoniensia. Mediaeval and Modern Series; 8. Oxford, Clarendon Press.

MEYER, K. (Ed. trans.)(1892): *The vision of MacConglinne: a middle-Irish wonder tale /* edited, with a translation (based on W. M. Hennessy's), notes, and a glossary by Kuno Meyer; with an introduction by Wilhelm Wollner, London, D. Nutt.

MEYER, K. (Ed. trans.)(1896): *Merugud Uilix Maicc Leirtis: the Irish Odyssey* by Homer edited with English translation, notes and glossary by Kuno Meyer, London, D. Nutt.

MILLS, J. (1999): "Reconstructive Phonology and Contrastive Lexicology: Problems with the *Gerlyver Kernewek Kemmyn* ", *Cornish Studies*, VII.

MORTON NANCE, R. & SMITH, A.S.D. (1934): *An English - Cornish Dictionary*, n.p., The Federation of Old Cornwall Societies.

MORTON NANCE, R. (1929): *Cornish for All*, n.p., Federation of Old Cornwall Societies.

MORTON NANCE, R. (1938): *New Cornish - English Dictionary*, n.p., Federation of Old Cornwall Societies.

MORTON NANCE, R. (1950): "Cornish Words Occurring in Tregear MS.", *Old Cornwall*, IV, 431-4.

MORTON NANCE, R. (1952): *English - Cornish Dictionary*, n.p., Federation of Old Cornwall Societies.

MORTON NANCE, R. (1955): *Cornish - English Dictionary*, n.p., Federation of Old Cornwall Societies.

MORTON NANCE, R. (1963): *A Glossary of Cornish Sea-Words*, ed. P.A.S. Pool. n.p., The Federation of Old Cornwall Societies.

PADEL, O. (1985): *Cornish Place Name Elements*, Nottingham, English Place Name Society.

PEDERSEN, H. (1899): "Tá sé 'n-a rígh", *Zeitschrift für celtische Philologie*, II., 377-381.

PENGLASE, C. (1994): "Authenticity in the Revival of Cornish", *Cornish Studies*, II., 96-107.

SCAWEN, W. (1777): *Observations on and Ancient Manuscript entitled Passio Christi, written in the Cornish Language, and now preserved in the Bodleian Library; with an account of the Language, Manners and Customs of the People of Cornwall*, London, no pub.

SMITH, A.S.D. (1931): *Lessons in Spoken Cornish*, n.p., n.pub.

SNELL, J. & MORRIS, W. (1981): *Cornish Dictionary Supplement No 1: Pythow and Gegyn (Kitchen Things) and War an Fordhow (On the Roads)*, n.p., Cornish Language Board.

SNELL, J. & MORRIS, W. (1984): *Cornish Dictionary Supplement No. 2: Chy ha Sothva (Home and Office)*, n.p., Cornish Language Board.

STOKES, W. (1869): "Cornish Glossary", *Transactions of the Philological Society*, Oxford, Basil Blackwell, 137-250.

THOMAS, C. (1972): "Letter to P. Berresford Ellis", cited in BERRESFORD ELLIS (1974) p. 194.

TON, R. (1504): *Beunans Meriasek*, MS. Peniarth 105. National Library of Wales.

TREGEAR, J. (n.d.): "Homelyes XIII in Cornyshe", BM Add. MS. 46397.

WILLIAMS, N.J.A. (1996): "«Linguistically Sound Principles»: The Case Against Kernewek Kemmyn", *Cornish Studies*, III, 64-87.

WILLIAMS, R. (1865): *Lexicon Cornu-Britannicum - Gerlyvr Cernewec*, London, Trubner.

ZEUSS, K. (1871): *Grammatica Celtica: E monumentis vetustis tam hibernicae linguae quam britannicarum dialectorum, cambricae, cornicae, armoricae comparatis gallicae priscae reliquiis*, Berolini, apud Weidmannos.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69/1, 1999, 59-74

The Standardisation of Papiamentu: New Trends, Problems and Perspectives

Eva Martha ECKKRAMMER

Résumé

Cette recherche étudie le processus actuel de standardisation dans le Papiamentu (langue créole parlée par environ 260.000 personnes dans les îles Aruba, Bonaire et Curaçao, appartenant aux Antilles Néerlandaises). Depuis 1825, est écrite une quantité croissante de documents dans ce créole. Ainsi le Papiamentu dispose depuis longtemps d'une tradition scripturale, mais pas d'une orthographie officielle. La discussion autour du code officiel, qui a débuté dans les années 40, s'est développée d'une façon de plus en plus vive et a conduit à l'adoption de deux orthographes officielles : une partiellement étymologique à Aruba, l'autre à base phonologique à Curaçao et à Bonaire. Ce schisme a certainement ses racines dans des raisons politiques régionalistes qui ont également mené à la séparation d'Aruba de l'ensemble des Antilles Néerlandaises. En appliquant au Papiamentu les paramètres d'évolution de la langue minoritaire établis par KLOSS (1974), on se rend compte que le créole est en train de gagner en efficacité, en fonctionnant de façon satisfaisante aux niveaux les plus élevés du corpus, du statut et du prestige (grâce au soutien des organisations gouvernementales). En plus de divers problèmes linguistiques qui sont apparus dans le processus de standardisation lexicologique, et qui sont abordés dans l'article, nous constatons actuellement que le processus est freiné par différentes causes, et surtout par la dépression économique.

1. Introduction

The following article focuses on Papiamentu - a very young Romance language spoken by 260 000 people in the Caribbean[1] - currently undergoing a standardisation process with a number of obstacles, that will be pointed out and interpreted within a larger context of minority languages. We depart from an interpretation of «minority language» in the first place as purely numerical fact such as established by HAARMANN (1973) for any linguistic community that consist of less than five million speakers. In the second place we plead for including all social and political side-effects triggered by the circumstances of linguistic minorisation, that also apply in communities where the linguistic, social and demographic situation further the dominance of the minority language in everyday life; in our case explicitly an acrolect with little proximity to the Creole language, a neglectable social stratification in language issues and the island context that isolates demographically.

[1] According to NARAIN/VERHOEVEN (1993, 112) the number of Papiamentu speakers currently living in the Netherlands amounts to 70 000. The authors argue that the social profile of this group underwent a drastic change throughout the 80ies as the main reason for immigration switched from higher education (elite students) to economically stipulated immigration of fairly uneducated young Antillians.

The predominant reason for choosing a Creole language is the fact that it allows us to witness and observe a linguistic evolution, that the major European languages underwent hundreds of years ago and that some minority languages are still struggling with in our days. Thus – even if the socio-cultural context of Papiamentu due to a multicultural, multiconfessional and multilingual setting is extremely complex – we can easily draw parallels between the current process of Papiamentu and other minority languages. Additionally the creole context – which estimates Papiamentu to be a pioneer language within the process of linguistic elaboration and normalisation demands continuous observation and reconsideration of the process to create a pool of relevant experiences for the elaboration and emancipation of other creole languages. Practical examples will be used to give evidence and explain the current difficulties within the standardisation process and furnish matter for a discussion on general tendencies of language stabilisation and homogenisation within a complicated social and political context.

2. Diachronic synopsis of Papiamentu

The following synopsis of the development of the Creole language of the Netherlands Antilles is meant to provide basic parameters for discussion of the current language consolidation process.

Papiamentu is spoken on Aruba, Bonaire and Curaçao (also referred to as ABC-islands), the latter island was discovered by the Spaniard Alonso de Ojeda in 1499. Due to the aridity of the islands the first serious attempt by Spain to colonise the islands only started in 1527 and did not entail strong settling activities. Nevertheless the contact between the scarce Spanish colonisers and the native Arhuac Indians led to a linguistical as well as cultural assimilation of the latter. When the Dutch conquered the islands in 1634, the Spaniards and hispanised Indians jointly and peacefully drew back to the South American continent (predominantly to Venezuelan territories). The Dutch – who dominate the island up to our days – only commenced to effectively colonise the islands when the West Indian Company promised tax advantages to the new settlers. Protestant Dutch families as well as a growing number of Sephardic Jews arriving from Amsterdam or Brazil after 1660 constituted the elite of the islands, whilst the African descendants forced to the New World by the slave traders as well as the Indian natives (on Aruba) constituted the largest part of the population. The lack of water avoided the creation of large plantation societies as we find them on other Caribbean islands at that time. The coloured people on

the Netherlands Antilles were mostly domestic slaves in very close contact to their masters. A key role within the linguistic output of the African slaves can be attributed to the *jaja*, the black nurse who brought up the master's children. The linguistic heterogeneity of the social elite as well as the strong African presence in domestic life stimulated the expansion of the use of a probably Portuguese-based Pidgin, that had emerged in Atlantic slave-trade and was spoken by the Africans as well as Europeans. It rapidly became the predominant *lingua franca* between all socio-cultural groups and subsequently the mother-tongue of the vast majority of the new inhabitants of the islands.

At this point we can state an evolution from a rudimentary Pidgin to a fully developed Creole - thus a process of creolisation. The Creole language undoubtedly passes through a slow relexification process that leads to the following lexical distribution of modern Papiamentu: almost two thirds of vocabulary has a Spanish and/or Portuguese origin, 28% of the lexical borrowings derive from the Dutch language, a small number of words evolved from English and French lexicon and minor influences are observed from African and Indian languages, especially in terms of proper names for plants, animals, food and music. The Afro-Romance Creole with a Dutch lexical influence emerged predominantly on the island of Curaçao stepping over to the territories of Bonaire and Aruba, where it suffered minor modifications (i.e. due to the stronger Indian influence on Aruba). Current studies estimate that Papiamentu was fully established as an independent language by 1750. The first written document in Papiamentu dating from 1775[2] shows merely slight divergences in grammatical features and vocabulary when comparing it to modern Papiamentu. Printed documents exist since 1825 and we observe a remarkable literary production including splendid translations especially since the 1950ies. The first Papiamentu newspaper was published in 1869 and ever since Papiamentu gains ground in the mass media. Today the majority of the islands´ newspapers and radio programmes are issued in Papiamentu and the television channels Telearuba and Telecuraçao emit a large part of their programme in Creole.

3. Social and educational aspects

Contrary to the situation in many other Caribbean territories with a creole mother tongue (i.e. the French Creole territories such as Guadeloupe,

[2] A letter written by Abraham de David da Costa Andrade Jr. – a Sephardic Jew – to Sarah de Isaac Pardo y Vaz Farro.

Martinique etc. or Surinam) Papiamentu is spoken in all social strata as stated by HERMANS in 1981:

> De plaats van het Papiaments in de samenleving van de Benedenwindse Eilanden valt niet helemaal te vergelijken met die van het Negerengels in Suriname. Alle Curaçaoënaars, van rijk tot arm, spreken Papiaments.
>
> (The position of Papiamentu in the community of the Netherlands Antilles under the Wind is not at all comparable to the situation of English spoken by the Blacks in Suriname. All locals on Curaçao, from the poorest to the richest, speak Papiamentu.) (HERMANS, 1981, 143)

Thus Papiamentu does not suffer from a strong social stratification and the Antillian prime minister addresses the population almost exclusively in Creole, which is used on all official levels, i.e. at court (even if adequate translations of the Dutch laws are still missing and the Dutch text remains the base of interpretation).

The three territories acted independently in educational concerns throughout the 18th and 19th century when Catholic schools mostly taught in Papiamentu or Spanish, whereas protestant institutions chose Dutch. The situation changed drastically in the 20ies when a large number of Dutch families moved to Curaçao due to the opening of an oil-refinery owned by the Dutch Shell group in 1918. Additionally, a serious discussion on the financing responsibility in educational affairs entailed a switch to the educational system of the Netherlands. Dutch – all of a sudden – became the exclusive language of instruction and since about forty years a fierce struggle for the right to mother-tongue education – as claimed by the UNESCO since 1951 (cf. FISHMAN, 1968) – keeps the parents as well as the concerned authorities in suspense. Interestingly enough most of the negative attitudes towards the introduction of Papiamentu as the vehicle of school education are detected predominantly amongst the Papiamentu speakers themselves who doubt the quality of their vernacular in many aspects. Thus at this point the discussion allows a number of parallels to be drawn to other minority languages and particularly Creole speaking minorities. In the French Creole context BERNABÉ, CHAMOISEAU & CONFIANT (1993) argue that the fact that the Creole speakers themselves act as the main obstacle for a serious attempt to normalise the situation are the result of a fundamental lack of interior vision and self acceptance. The authors continue arguing that Creole cultures are frequently stricken with exteriority, trapped inside themselves, unable to defend themselves from the "Other" - namely the values of the motherland implemented without being perceived by themselves throughout the centuries.

It is stunning to observe that the defence of Creole languages rarely commences amongst the minority language community itself, but is set forth by foreigners. In the case of Papiamentu the first initiatives and individuals to defend the use of the Creole are tracked amongst Dutch and Spanish speaking inhabitants.

> It was not native-speakers of Papiamentu who really took up its first defence but foreigners (Pooeiez versus Walboomers 1915). (...) Strangely enough the explicit defence by native speakers themselves only emerges some thirty years later, through the voice and work of one of the most distinguished Papiamentu poets, Pierre Lauffer. The attitude of native speakers of Papiamentu, be it intellectuals or the common people, towards Papiamentu has always been hesitant and dualistic (MARTINUS, 1990, 139).

This attitude is even harder to understand if we take into account that the ABC-islands were never exposed to an oppressing policy in cultural concerns on the part of the mother-land, because politically the ABC-islands are given a comparingly high degree of freedom and autonomy (unusual in other colonies). The loss of the navel-string to the motherland during the Second World War undoubtedly advocated the will for self-determination in many fields ultimately triggering the right to an independent domestic policy, that the islands obtained in 1954. At that point the soil for the cultivation and elaboration of the language grows fertile and allows on one hand weighty considerations on the codification of the language and on the other hand the sustenance of a real language planning process including all different levels of "Ausbau" – to use the term employed be KLOSS (1967), that lacks an indisputable equivalent in most other languages.

4. Codification and literature within the context of the 1969 riots

The first strong accelerating moment of the process (especially with regards to the written corpus of the vernacular) can be seen in the 1940ies and precedes political autonomy. As we stated in chapter 3 the occupation of the Netherlands during the War creates a large margin between the motherland and the Antilles, which leads to an increasing cultural as well as political self-consciousness of the islands. As one of the first measurable effects we observe a remarkable increase in the literary production. Many authors start to publish almost exclusively in Papiamentu, which implies an antipode to the previous situation as most of the writers favoured Spanish or Dutch in their earlier publications. This development along with the first discussions on the language to be applied in education urges a call for a consistent codification of the language. Whereas documents printed in Papiamentu throughout the 19th century (mostly

61

translations of religious texts or didactical material) reflect the particular spelling habits of the writer, hence Papiamentu is either written according to the Dutch or the Spanish orthographical system, the growing number of Papiamentu print after 1940 conducts to a vital discussion about the necessity of an official orthography. The *Union Pro Papiamentu (UPP)*, a private interest-group for the development of Papiamentu, publishes a rough copy of a proposition for an official orthography. This initiative is deemed to be the first serious attempt to unify the spelling of Papiamentu as earlier publications such as Hoyer´s *Papiamentu i su manera di skirbi´é* ("Papiamentu and the way to spell it") edited first in 1918 were purely descriptive and meant to guide foreigners acquiring Papiamentu and instruct them how to spell. After a number of finitless private initiatives and proposals for an official orthography, political troubles that culminated in violent riots in Willemstad on May 30th 1969 triggered an acceleration of the process. As the 1969-riots ventilated a profound change in language matters we include a detour into this period of insurrection in our study.

The protests commenced within an admitted legal frame-work when workers of a large Curaçaoan company (*WESCAR*) proclaimed an unlimited strike and were followed by several other companies, which in those days were disposed to release workers to employ them a few days later under worse conditions. Suddenly the entire economic as well as public life (including Aruba) was paralysed and on May 30th the striking workers started a march to the "Forti" (the seat of the Netherlands Antilles government) aiming at its abdication. A crucial role during the strike as well as the organisation of the protest march can be attributed to the Papiamentu newspaper *Vitó*. During the first clash between the police and the demonstrators the labour leader Papa Godett was injured by gunfire of the police. At that point the protests started to get out of control and within some hours the historic town centre of Willemstad was set on fire, pillaged, thus completely devastated. Dutch marines arriving from the Netherlands had to reinstall law and order and half of the current government, that had completely underestimated the problem, renounced. Literally everybody was shocked about how rapidly things could get out of hand, but the incident also made clear that a profound political and social change had taken place: the coloured majority would not withdraw from claiming their political rights, they were to be taken seriously and treated as mature and capable partners in politics.

On the cultural and linguistic level the result of the 1969 riots can be summed up as a growing identification with the Creole language deemed to be the very

essence of local culture: "no more writing in the language of the `Other´". It is interesting to observe that the minority language is used as defining attribute of a segmented society even if it is spoken by all social strata – but within some groups not as the only means of communication. DE JONGH´s historic novel *30 di Mei 1969. E dia di mas históriko* gives evidence that language use is a very central issue within the polemics subsequent to the insurrection of May 1969:

> Na entrada di e hanchi tabatin un hèkchi pon´é, ku su bòrchi «Verboden - Gevaar voor Instorting». Parse ku na momento di gran emergensia, tabata difísil pa haña un diksionario pa deskubrí e tradukshon na Papiamentu di e palabra «Instorting», pa asina ofresé protekshon tambe na e parti dje pweblo ku ta emansipando.
>
> (At the beginning of a narrow street there was a rail fence barrier with a sign in Dutch saying "Forbidden - Danger of Collapse". It seems that in a moment of major emergency it was too difficult to get a dictionary to find out the Papiamentu translation of the word «Collapse» offering protection to the emancipating part of the population as well) (DE JONGH, 1970, 87)

The dawning search for an authentic Creole identity leads to a remarkable push within the development of Papiamentu as the Creole language becomes the explicit heart of native culture as well as the unifying power during the process of reconciliation subsequent to the riots. The use of the Creole vernacular is propagated and stimulated in all social, political and cultural fields. A law which proposes Papiamentu as a coofficial language besides Dutch is prepared (1979) and the claim to teach Papiamentu at school or even apply it as language of education is widely promulgated and discussed.

In the literary field the riots conduct in a first instance to a very strong rejection of foreign cultural influences favouring authentic and original writing in Papiamentu instead of translated literature which has been almost the main source of books and plays since 1825 (cf. ECKKRAMMER, 1996). Especially in the field of drama-translations we state a rapid decrease in the number of translated stage-plays. And even if earlier in 1969 a very well done adaptation of Shakespeare's "The Taming of a Shrew" by May Henriquez entitled *Kani mi, pa mi kani bon* was performed successfully, the boom of mostly excellent translations of international drama classics comes to a very sudden end. Whereas during the fifties and sixties the local audiences could enjoy plays by renowned playwrights such as Molière, Goldoni, Dickens, Shaw, Casona, Mihura or Garcia Lorca in their native language, this fashion gets almost completely paralysed in the 70ies[3]. Only a few famous pieces such as Tennessee

[3] It has to be taken into account that this fact can be ascribed to a certain extent to the television-boom of the 70ies.

Williams´ "The rose tattoo" (*E rosa tatua* by Ecury), Jean Paul Sartre´s "Huis clos" (*Porta será* by Henriquez) or Jean Genet´s "Les bonnes" (*E dos krianan* by Rooy/Palm) are translated and put on stage during the 70ies, but most of them remain unpublished. Contrary to drama we observe a positive development with regards to prose writing, religious books and poetry. In spite of the general disapproval of translations an increase in the number of published translated works is noted after 1969 as the concerned authorities realise that a radical view allowing nothing but locally written creativity would not take the language very far in concerns of corpus, status and prestige. Thus in less exposed fields such as juvenile literature translations soon regain popularity and acceptance.

These considerations draw our attention back to the question of codification that is still due to be answered. The acceleration in language development also affects the codification process as the government of the Netherlands Antilles entrusts a commission with the elaboration of an official orthography in the early seventies. As a result a team of scientists concerned with Papiamentu headed by Raúl Römer proposes an orthography on a phonological base, a very well thought decision from a linguistic point of view, which becomes the stumbling-block of the subsequent disagreements (cf. RÖMER, 1969). At this stage we can draw a number of parallels to other minority languages that suffered from a similar etymology-phonology spelling controversy (cf. DAHMEN, 1991). The dispute on the Netherlands Antilles evolves to a very critical state due to separatist tendencies from the side of Aruba – the second largest island, that desires to leave the union of the N.A. At last Curaçao and Bonaire officially adopt a revised version of the Römer orthography in 1976, whilst Aruba opts for a slightly etymological spelling and acquires a political *status aparte* within the Netherlands leaving the union of the N.A. in the beginning of the 80ies.

Although about the same time an interinsular commission for the standardisation of Papiamentu is installed, the damages caused by this twofold orthography are manifest up to today. The weak editorial power of the islands is undermined once again as their potential customer-community diminishes and the difficult task of elaborating an efficient norm becomes even more difficult. This argument takes us into the very heart of the standardisation process.

5. The process of standardisation

Like any other language the standardisation of Papiamentu comprises three different dimensions each of them subdivided into four levels of organisational

effectivity as portrayed in the following graphical representation of a paradigm for "Sprachausbau" according to HAARMANN (1993, 295):

Organisational Effectivity (Maximum)	LANGUAGE CORPUS	LANGUAGE PRESTIGE	LANGUAGE STATUS	*Level 3 and 4:* LANGUAGE PLANNING *Level 1 and 2:* LANGUAGE FOSTERING
Level 4		OFFICIAL SUPPORT i.e. *KOMAPA*		Measures and steps on a national level
Level 3		INSTITUTIONAL SUPPORT i.e. *Instituto Nashonal di Idioma (INDI)*		Committees and organisations for particular activities
Level 2		SUPPORT BY INTEREST-GROUPS i.e. *Union Pro Papiamentu, Instituto Raúl Römer*		Activities of interest-groups, private institutions etc.
Level 1 (Minimum)		INDIVIDUAL SUPPORT i.e. A. Maduro, S. Joubert, E. Muller, M. Henriquez, L. Berry Haseth		Individual measures and initiatives

The examples in the chart show clearly that currently all levels of "Ausbau" are covered to a certain extent, that is why the standardisation process of Papiamentu already reaches the highest level of organisational effectivity which means explicit funding by the government. If we look at the diachronic evolution, however, a recent push that deserves a closer look can be stated.

5.1 The base

Not explicitly as a result of the 1969 riots but obviously in the track of the uprising the standardisation and normalisation of Papiamentu as well as the introduction of Papiamentu into the educational system are secured by law and the institutions which are entrusted with the realisation of these actions are given a solid base to work on. Only then we can speak of serious attempts to standardise the language.

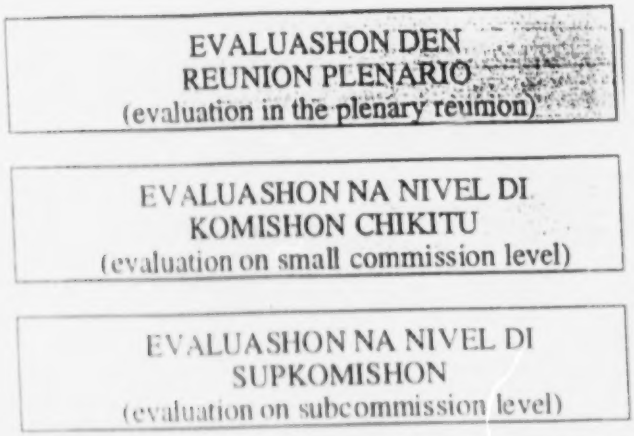
When in the beginning of the 80ies the *Komishon pa Manheo di Papiamentu (KOMAPA)* is founded as a result of the intense discussion on the introduction of Papiamentu in schools throughout the 70ies we can proclaim a real language

BEST COPY AVAILABLE

planning process. In 1984 the government implements the *Komishon pa Standarisashon di Papiamentu* (*KSP*) and regulates its duties very precisely. The "Landesbesluit houdende Maatregelen van de 15de februari 1984 regelende de instelling van een commissie voor de standaardisiering van het Papiamentu" determines "dat het wenselijk is een commissie van advies ten dienste van de Regering in te stellen met betrekking tot de standardisiering van het Papiamentu" (that it is advisable to provide the government with a commission that deals with the standardisation of Papiamentu). The following article explicitly puts down the tasks of the KSP including the creation of new terminology (*Publikatieblad van de Regering van de N.A.* 1984 N° 19). Subsequently the KSP elaborates general guide-lines for the standardisation of Papiamentu on linguistic grounds to fulfil their mission:

> Kuadro lingwistiko pa Komishon Standarisashon di Papiamentu
> Tarea di Komishon Standarisashon di Papiamentu (K.S.P.) ta konsistí esensialmente di dos parti:
> - yega na un konvenio entre e tres islanan Kòrsou, Aruba i Boneìru enkuanto palabranan eksistente (*konseptonan morfo*);
> - yega na un konvenio enkuanto palabranan nobo pa konseptonan pa kua no tin palabra p´e den papiamentu (*konseptonan amorfo*).
>
> (Linguistic frame-work of the Papiamentu Standardisation Commission
> The task of the Papiamentu Standardisation Commission (PSK) consists basically of two parts
> - reach an agreement between the three islands Curaçao, Aruba and Bonaire with regards to existing words (known concepts)
> - reach an agreement with regards to new words applied for concepts that still lack an expression in Papiamentu (unknown concepts)).
>
> (Kuadro lingwistiko pa Komishon Standarisashon di Papiamentu, s.a.)

By this means the standardisation activities concentrate in the first place on the standardisation of existing vocabulary and aims at the creation of new terminology in the second place. The linguistic work is carried out on three different levels, each of them performed by a commission that meets periodically. The subcommissions are the first step where concepts covered by existing words ("input") are discussed on a regional level, hence on the different islands individually. The results and comments are handed on to the small commission as "output" which tries to find an interinsular consensus and decides whether a word is ought to enter the standard lexicon or should be conceived as regionalism or dialectal variant. In the end the small commission prepares the material that is to be presented to the plenary reunion, where the final decisions are taken eventually leading to an "output" of new publications containing standardised vocabulary:



As a consequence of the political problems within the N.A., that instigated the segregation of Aruba as well as the individual introduction of a slightly etymological orthography on the A-island, the commissions have to deal with a wide margin of acceptance in concerns of orthographical diversity – a problem that we will refer to in the following paragraph.

5.2 Practical problems

The first crucial issue is the chronological choice of concepts to be treated, because the first lists published subsequent to the plenary reunions seem either extremely arbitrary or connected to an urgent need of standardised vocabulary in a certain field. If we consult, for instance, the fourth list of words published in 1990 we encounter evidence for this fact: the list contains predominantly linguistic and literary terms paving the way for the production of teaching materials in Papiamentu and explicitly refers to this need in the introduction (cf. KOMISHON STANDARISASHON DI PAPIAMENTU, 1990, 5). With regards to general lexicon the members of the standardisation committee are called upon to give written and/or spoken evidence of their verbal "input" , consequently a word can be classified as variant, synonym or regionalism. Obviously most of the commissions prefer the full acceptance of all pronounced terms, a fact which entails an enormous lexical diversity to designate a single thing, hence the most recent dictionary (RATZLAFF, 1992) divulges three expressions for the concept "eyebrow":

- *seha* (the Spanish derivative)
- *kachu di wowo* (the traditional Creole composition)
- *wènkbrow/wènbrou* (two variants of the Dutch borrowing)

BEST COPY AVAILABLE

The two variants of the Dutch borrowing take us to the second crucial issue that derives from the fact that Papiamentu was written arbitrarily during a long period and still today offers a number of different spelling types for one word in a single newspaper. Although the variants mostly represent minor phonological differences and sometimes result from the fait accompli that the Aruban orthography is slightly etymological (i.e. applies *c* for [k], *o* for [u] and conserves the unspoken *h*), a solution within the standardisation process has to be spotted: i.e. which variant of the word designating "tool", that figures as *hermènt*, *hermèn*, *ermènt* or *ermèn*, is included into the standard lexicon? The commission is opting once again for pluralism and allows all variants with enough evidence. If we draw back to the fact that the standardisation of Papiamentu was predominantly initiated to adjust tne conditions to the introduction of Creole at school, the pluralistic approach has to be jeopardised as the teachers will need an unequivocal standard to instruct.

Maybe this doubt about the efficiency of the created standard or the never ending discussions on the acceptance of slightly differing variants of a word are explaining the fact that the standardising activities freeze in the late nineties. When asking Ini Statia, the current director of the National Language Institute *Instituto Nashonal di Idioma* (*INDI*)[4], the executing institution of the *KOMAPA*, early in 1998 about the progress of the standardisation committee the answer was slightly evasive as unfortunately the activity has slowed down. Nevertheless Statia could mention a number of positive moments such as a lexical data base for Papiamentu, which is currently built up on the base of the enormous input of vocabulary from the Antillian Bible Society that has just finished the translation of the whole Bible into Papiamentu (SOSIEDAT ANTIANO DI BEIBEL, 1997). The constraints of the professional translational context compelled the staff of the Bible Society to forge a standard vocabulary as well as new terminology, sometimes by revitalising archaic Creole expressions to avoid neologisms. A stagnation within the official standardisation programme, however, is obvious.

One of the reasons for this stagnation might also be the lack of a central institution for lexicography that gathers the standardised vocabulary preparing it for publication within a wider margin – preferably a monolingual dictionary. The best Papiamentu dictionary so far, a bilingual lexicon Papiamentu-English/ English-Papiamentu published in 1992, is the result of a private initiative by the Canadian Betty Ratzlaff (RATZLAFF, 1992), who spent more than 40 years on

[4] A recent reorganisation of the National Language Institute (INDI), which was converted into a private foundation, urged a new name, thus since 1999 we refer to the former *INDI* oder *Sede die Papiamentu* as *Fundashon pa Planifikashon di Idioma* (FPI).

Bonaire. Unfortunately there are no indications as to whether the vocabulary in her dictionary can be conceived as normative standard (even if it includes all officially standardised words) as it rather illustrates Papiamentu in general avoiding to hurt the feeling of any of the three island-communities or social groups (i.e. the particularities of the three islands or Sephardic Papiamentu, cf. HENRIQUEZ, 1988). Several entrances of the dictionary elucidate how difficult the standardisation process of Papiamentu is. If we search for the Papiamentu expression for "strawberry" Ratzlaff gives i.e. three entrances, obviously employed as synonyms:

- *artbei* (deriving from Dutch)
- *fresa* (the Spanish borrowing)
- *stròbèri* (the English derivation).

If we refer to *artbei* in the Papiamentu-English section, *fresa* figures as synonym with an *A* in parenthesis, which identifies the word as an Aruban regionalism. In the other contexts, however, this supplement disappears. We could refer to numerous other cases reflecting the same problem.

In conclusion the obstacles for the standardisation committee are enormous considering the elevated number of more or less established synonyms. In written and oral discourse it is highly difficult to decide whether an expression is an unnecessary Hispanism or Anglicism or an established term in a certain area. The linguistic support of the development of Papiamentu performed by *ILA* – the *Instituto Lingwistiko Antiano* as a part of the official educational section – that expanded throughout the 80ies recently has been declining and there are even rumours about shutting it down. This fact seems particularly alarming if we consider the current debate on the introduction of Papiamentu as the medium of instruction in elementary schools favoured by the Secretary for Education of the N.A., the linguist Martha Dijkhoff, in concurrence to a bilingual educational model pushed forward by the Roman Catholic schooling office. While the Secretary argues that an official subsidy for the Roman-Catholic model would imply that any school – even if it teaches in Esperanto – could claim official funding, the majority of the local parties is opting for the Creole as language of instruction and currently invites the parents to express their opinion. On Aruba a bilingual system has been discussed for a couple of years while Dutch remains the predominant language at school causing an unbearable number of drop-outs and semilinguals among Papiamentu-speakers. As a conclusion we can state that if Papiamentu is introduced as medium of instruction in elementary schools within the following years, the standardisation process requires a substantial push and financial support to build a solid base for

the various didactical publications that need to be written and published. The loss of interest in language matters, which is more than evident at the moment, has to be impeded. Because if we chronologically measure the socio-cultural capacity of Papiamentu by the parameters of corpus, status and prestige we can still note an increase and growth in concerns of self-consciousness and awareness. The literary production is continuously aggrandised and Papiamentu can undoubtedly be regarded as one of the best developed Creoles. With regards to original literature the uprising of 1969 certainly triggered an awakening of cultural sensitivity - especially in the field of Afro-Antillian poetry. Many Papiamentu speakers or clandestine writers suddenly dared to publish their prose or poems, in particular after 1983, when the *Sede di Papiamentu* (today *FPI*) actively encouraged and supported local writers. Summing up today's situation we can observe a growing number of books published in Papiamentu, some of them translations others originals. Especially referring to childrens´ literature, a field which requires special treatment since the factual introduction of Papiamentu in schools as a subject in 1986, an increasing number and a better quality of publications are manifest. But there is no reason for exaggerated enthusiasm, because still today "poets writing in Papiamentu who could live from what their pen produces do not exist. They have a little job like Rosario, live in a poor little house and publish their booklets independently, sometimes printed, sometimes typewritten, and go peddling from door to door" (HERMANS, 1981, 143f). But however difficult the present situation is (Papiamentu is not an exception within the context of minority languages) and in spite of the shortcomings and stagnation of the standardisation process there is no doubt that Papiamentu plays the role of a pioneer within the development and normalisation of Creole idioms. Hence it could be helpful – for the community as well as the observing characters – to regard the momentary evolution in the frame-work of a pilot case-study to analyse the methods to overcome particular difficulties. This point of view does not only reconcile the concerned authorities (who are forced to waste part of their energy in a struggle for financial support), but might be beneficial to other linguistic minorities and their leads in language planning in the future. Complementary to this perspective a look at other minority language communities at a very advanced level of standardisation could render it easier to overcome the stagnation and could positively interfere when deciding on priorities within language planning. The current language policy for Papiamentu explicitly avoids the creation of a restricted functionality aiming at the use of Creole in all social and technical domains. This is why even scientific levels of LSP (Language for Special Purposes) are being focused, a fact which is obviously not in the first place urged by the need of Creole LSP in

70

the education, but another important step to provide evidence for the quality of the language and augment the prestige of Papiamentu. This aim, however, does not dispense with activity according to well-thought priorities within language planning.

References

BERNABÉ, J., CHAMOISEAU, P. & CONFIANT, R. (1993): *Éloge de la Créolité. In Praise of Creoleness*, Paris, Éditions Gallimard, 2nd edition.

DAHMEN, W. et al. (Eds)(1991): *Zum Stand der Kodifizierung romanischer Kleinsprachen, Romanistisches Kolloquium V*. Tübingen, Narr.

ECKKRAMMER, E.M. (1996): *Literarische Übersetzung als Werkzeug des Sprachausbaus: am Beispiel Papiamentu*, Bonn, Hillen.

FISHMAN, J. (Ed.)(1968): *Readings in the sociology of language*, The Hague, Paris, Mouton.

HAARMANN, H. (1973): *Soziologie der kleinen Sprachen Europas*, Vol.I. Hamburg, Buske, 2nd edition.

HAARMANN, H. (1990): "Sprache und Prestige. Sprachtheoretische Parameter zur Formalisierung einer zentralen Beziehung", *Zeitschrift für romanische Philologie*, 106, 1-21.

HAARMANN, H. (1993): *Die Sprachenwelt Europas. Geschichte und Zukunft der Sprachnationen zwischen Atlantik und Ural*, Frankfurt a.M., New York, Campus.

HENRIQUEZ, M. (1988): *Ta asina? o ta asana? Abla uzu i kustumber sefardí*, Curaçao, s.e.

HERMANS, W.F. (1981): *De laatste resten tropisch nederland*, Amsterdam, De Bezige Bij.

HEUVEL, P. & VAN WEL, F. (1989): *Met eigen stem herkenningspunten in de letterkunde van de Nedelnadse Antillen en Aruba*, Assen, Maastricht, Van Gorcum.

HOYER, W.M. (1931): *Woordenlijst en samenspraak; Holands(ch) -Papiaments(ch) - Spaans(ch)*, Curaçao, Bethencourt, 3rd edition, 1st published in 1918.

JONGH, E. DE (1970): *30 di Mei 1969. E dia di mas históriko*, Curaçao, s.e.

KLOSS, H. (1967): "'Abstand Languages' and 'Ausbau Languages'", *Anthropological Linguistics*, 9, 7, 29-41.

KLOSS, H. (1969): *Grundfragen der Ethnopolitik im 20.Jahrhundert. Die Sprachgemeinschaften zwischen Recht und Gewalt*, Wien, Stuttgart, Braumüller and Bad Godesberg, Wissenschaftliches Archiv.

KOMISHON STANDARISASHON DI PAPIAMENTU (1985): *Palabranan Standardisá*, Lista 1. Curaçao, s.e.

KOMISHON STANDARISASHON DI PAPIAMENTU (1988): *Palabranan Standardisá*, Lista 2. Curaçao, s.e.

KOMISHON STANDARISASHON DI PAPIAMENTU (1990): *Palabranan Standardisá*, Lista 3. Curaçao, s.e.

Kuadro lingwistiko pa Komishon Standarisashon di Papiamentu (s.a.), s.l., s.e.

MARTINUS ARION, F. (1990): "Papiamentu on the road to emancipation", in: FODOR, I. & HAGEGE, C. (Eds), *Sprachreform Geschichte und Zukunft*, Hamburg, Buske, 127-149.

NARAIN, G. & VERHOEVEN, L. (1993): "Development of Papiamentu in a first and second language environment", *AILA Review*, 10, 110-121.

Ortografia Papiamento, besluit van het Eilandsraad van Aruba van 30 oktober 1976 tot vasstelling van de schrijfwijse van de Papiamentse taal (1977): Aruba, Eilandsraad van Aruba (Afkondigingsblad 1977 nr.1)

POSTHUMUS, P. (1990): "Decolonisatie en cultuur in de Antillen: Op de bres voor eigenheid", in: ALLEN, R.-M. et al. (Eds), *Op de bres voor eigenheid. Afhanglijkheid en dominatie in de Antillen*, Amsterdam, Caraïbische Werkgroep AWIC, 209-229.

PRINS-WINKEL, N. (1983): "Educational Myths, Ideals and Realities", *Papiamentu. Problems & Possibilities*, Zutphen, De Walburg Pers, 9-22.

RATZLAFF, B. (1992): *English/Papiamentu - Papiamentu/English Dictionary*, Bonaire, TWR Dictionary Foundation.

RÖMER, R.A. (Ed)(1978): *Cultureel mozaïek van de Nederlandse Antillen varianten en constanten*, Zutphen, De Walburg Pers.

RÖMER, R. G. (1969): *Ontwerp van een spelling vor het Papyamento*, Curaçao, unpublished.

ROOY, F. DE (1990): "De ontwikkeling van de theater en film op de Nederlandse Antillen", *De Gids*, 153, 647-656.

RUBIN, J. et al. (Eds)(1977): *Language Planning Processes*, The Hague, Paris, New York, Mouton.

SARTRE, J.-P. (s.a.): *Porta será*. Piesa di Jean-Paul Sartre. Tradukshon papiamentu di May HENRIQUEZ, Curaçao, Drukkerij Scherpenheuvel.

SOSIEDAT ANTIANO DI BEIBEL (1997): *Beibel na papiamentu koriente*, Curaçao, SAB, 2nd edition.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69/I, 1999, 75-93

Standardisation of Transnational Minority Languages in Asia: Lisu and Lahu[1]

David BRADLEY & Maya BRADLEY

Abstract

Lisu and Lahu are each spoken by large groups spread over southwestern China, northern Laos and Thailand, and northeastern Burma, with some Lahu in northern Vietnam and some Lisu in northeastern India. The status and corpus planning and educational policy for these minorities differ in each nation where they are spoken, which has led to the selection of more than one "standard" variety and the development of various competing orthographies.

Diversity was created by religious and political divisions: Protestant missionaries prepared the earliest and most widely used orthographies, but Catholic and post-1950 Chinese Communist orthographies are also in use for Lahu; while Lisu has two very different Protestant orthographies and a post-1950 Chinese orthography in use, along with others that are no longer used.

There are also competing centrifugal tendencies among some subgroups speaking divergent dialects, who wish to create their own orthographies and achieve some recognition for their own speech variety. For example, the Lahu Shi (Yellow Lahu) have created their own writing system; this is used among some refugees from Laos living in California and may soon be introduced in Thailand and elsewhere.

Nevertheless, each of the two groups feels an internal unity, which is linguistically reflected in efforts to reunify the orthographies and maintain international contacts among leaders and language scholars. It also manifests itself in efforts to disseminate the respective Protestant orthographies, which are in the process of transcending their religious origins. Despite the fact that they only originated at the beginning of this century, speakers have now become so attached to these orthographies, including their redundancies, that they resist attempts to reform them.

Introduction

The definition of linguistic and cultural groups is primarily a matter of linguistic and cultural characteristics and group identity, but also partly a matter of political decisions. Transnational minority groups (BRADLEY, 1983) which live in more than one modern nation-state are often categorised and treated differently by each majority group, but may nevertheless maintain their unity. Here, examples will be drawn from two such self-categorised groups, the Lisu and the Lahu.

It will be seen that different names are used to refer to the same group; some of these may be related to internal dialect differences, but others are simply different words for the same group in different languages. Various orthographies

[1] We are very grateful to acknowledge the support of the Australian Research Council and of the International Council for Philosophy and Humanistic Studies of UNESCO for parts of this research. We also would like to thank many Lisu and Lahu friends, other colleagues and the numerous organisations in various countries who have worked with us over many years. Naturally all opinions and any errors here are solely our responsibility.

have been developed; some of them came out of the movement to Christianity, others were developed by the Communist government in China to integrate these groups into the Chinese state, and one is indigenous, but based on the model of Chinese characters. Despite the potential for division caused by the gradually increasing solidity of political, religious and orthographic barriers in the region over the last half century, the Lisu and the Lahu have remained relatively unitary groups. There has been a movement towards considerably wider use of a standard lingua franca and literary dialect by speakers of all dialects within each group: "Bible" Lisu and Black Lahu.

The Lisu

The Lisu are a group who speak a Tibeto-Burman language very closely related to Lahu and also close to Burmese. Most Lisu live in China where the 1990 census gives a figure of 574,856, mainly in Yunnan Province with a few in Sichuan Province; it can be estimated that Lisu population in China is now approaching 700,000. There are also many in Burma (no adequate census available; probably over 250;000), with much smaller numbers in Thailand (31,463 in villages in 1995, with more unenumerated in towns and cities) and India (1,016 in 1981). In addition to those Lisu who are classified as members of the Lisu nationality in China, there are also about 600,000 members of the Yi nationality who speak "Central Yi" varieties which are linguistically much closer to Lisu than to any other variety spoken by members of the "Yi" nationality. Thus the total number of speakers of all varieties of Lisu in the narrow sense is about a million, and in the broadest sense is nearly 1.6 million.

The Lisu are recognised as a national minority in China, as a hill tribe in Thailand, as a scheduled tribe in India, and as two distinct nationalities in Burma. There, the distinction is between the Southern Lisu of the Eastern Shan State who are known as Lishaw or Lisaw from their Shan/Thai name, as opposed to the others in the Northern Shan State and the Kachin State, who are known in Burmese as Lisu or Lihsu. The literature on minority groups in Burma frequently insists that these two groups are distinct, but most Lisu recognise no such distinction, though they are aware of the two Burmese names and the corresponding dialect differences.

In China, the nationality categories and membership of the Lisu and Yi nationalities were determined in the 1950s; the Yi were the 7th nationality and Lisu were the 20th nationality of 56 (including the Han Chinese majority nationality) to be recognised in China. For both groups pejorative Chinese

names had existed: Lolo for the Yi, and Yeren ("wild people") for the Lisu; the term Lisu was also used earlier in Chinese, but with the dog radical as also used in the traditional characters for Lolo. After 1950 the dog radical was replaced with the human radical in all such characters.

Yawyin is a former Burmese name for the Lisu; this is from the Jinghpaw Kachin name which is itself from the old Chinese term. In Burma this has been replaced by the two separate terms Lisu and Lishaw. The term Yobin, derived from the same source, is also found in some of the literature on the Lisu in India. In Thailand Lisu is now the official term, but the term Lisaw is also used.

The "Central Yi" subgroup uses various names to refer to themselves. In some areas in Yuanmou, Wuding and Luquan counties of north central Yunnan they call themselves Lipo. As "-po" is a suffix meaning "man/person", this means "Li people"; however the Chinese character used for this Li is not the same as the first syllable of Lisu. In other areas such as Yongren, Yao'an and Dayao counties slightly further to the west, they call themselves Lolopo, using the former pejorative name now replaced by the new term "Yi" plus the same suffix. Some of those who call themselves Lolopo tend to call other more rustic "Central Yi" by the term Lipo, which they regard as somewhat pejorative; but it sometimes turns out that the people referred to by other Lolopo as Lipo actually prefer to call themselves Lolopo too (Eric Mueggler, personal communication). The earliest European-language mentions of the "Central Yi" Lipo from about 1910 refer to them as Eastern Lisu, which is linguistically astute and also reflects the fact that there was considerable contact between the missionaries working with the Lisu (Fraser and others; cf. TAYLOR, 1944) and the Lipo (Metcalf, Nicholls and others). There are some other "Central Yi" subgroups such as the Miqie who are scattered across many counties in northern Chuxiong Yi Autonomous Yi Prefecture as well as Luquan and Fumin counties to the north of Kunming, and to the southwest of Chuxiong.

With the ferment in minority identity which arose in China in the 1980s, many people chose to reidentify themselves, ceasing to be members of the Han Chinese majority and becoming members of one of the 55 recognised national minorities. This was usually determined by a decision made on reaching the age of 18, and based on part of the family background. Another outcome of this ferment was that some Lipo people who had been classified as "Yi" chose to reclassify themselves as Lisu; this is the reason for the increase of Lisu population in Luquan, Wuding and Yuanmou counties between the 1982 and 1990 censuses. Seeking minority identity in China in the 1980s was understandable, as it conferred some rights not held by the Han majority.

Changing from one minority to another may also be understandable, as some large nationalities like the Yi in Yunnan are regarded as more advanced and thus accorded fewer advantages than less advanced nationalities. It seems that some Lipo leaders and cadres prefer to be Yi, as membership of a larger nationality confers more political power on them; but many villagers prefer to be Lisu (Gai Xingzhi, personal communication). One practical outcome of this is that a number of Lipo students have been sent by local governments to study Lisu at the Yunnan Institute of Nationalities over the last ten years.

The Lisu are long-distance migrators. For example, the movement up the Salween River into what is now the Nujiang Lisu Autonomous Prefecture and Weixi Lisu Autonomous County in northwestern Yunnan is traditionally dated to the mid-eighteenth century. There was a subsequent gradual movement of some Lisu westwards into the Putao area of northernmost Burma starting about a century ago - participated in by the Morse family, American missionaries who have been working with the Lisu in China, Burma and now in Thailand for most of this century. From Putao, a small group moved westward into northeastern India in 1942, followed by another group who moved to the adjacent Naga area of Burma in 1965 (MORSE, 1974). There is regular movement back and forth between such settlements, where political borders still permit.

Another movement to the south led to the development of a distinct variety of Lisu containing a large number of Yunnanese Chinese loanwords, spoken by the descendants of mixed marriages between Lisu women and local Chinese soldiers as well as by other Lisu in the same villages. This Southern Lisu subgroup spread into the Eastern Shan State of Burma last century, and first reached Thailand in about 1918. This movement was considerably augmented after 1950, when some Nationalist Chinese armies, many with Lisu wives and families, left Yunnan and moved into Burma and later to Thailand.

The northeasternmost Lisu in Dechang, Huidong and Huili Counties of southern Sichuan Province are another continuation of the northwards movement; what they speak is quite similar to Northern Lisu as spoken in the Nujiang and Weixi areas. Near them in Sichuan, but mainly south of the Jinsha (Yangzi) River in Panzhihua (Dukou) City, are a few "Central Yi" Lolopo. The scattered distribution of the Lipo and the Miqie also bespeaks long-distance migration; conversely those who identify themselves as Lolopo are somewhat more concentrated, but also have outliers in Lijiang Prefecture to the west of their main concentration in northern Chuxiong Prefecture as well as those to the northeast in Panzhihua (Dukou) City.

Wherever they go, the Lisu pick up material culture and other characteristics from their new neighbors. For example, the Northern Lisu women wear caps similar to those of the indigenous Nu/Nung/Rawang groups. Many of the Northern Lisu in Burma have joined into the Kachin culture complex. The Southern Lisu men wear clothes very similar to those of the nearby Lahu, and the Eastern Lisu women wear clothes very similar to those of the nearby Yi.

One strong unifying factor for the Christian Lisu is the standard Bible dialect, written in what is sometimes called the "Fraser script" after one of the missionaries who worked it out, or "Old Lisu" in China. This is a compromise variety of Lisu with some archaic features derived from traditional song style; for details see BRADLEY (1979b), BRADLEY & KANE (1981) and elsewhere. No one actually speaks it as their "own" local dialect. It was first developed by James Outram Fraser of the China Inland Mission, a Scot, working with the American Baptist J. G. Geis and the Karen Ba Thaw over Christmas 1914 in northern Burma, and put into its current form by Fraser and Ba Thaw in 1918. Ba Thaw's 1915 catechism, printed in Burma, is in a preliminary version of the script; by 1918 the script was in its current form, then a catechism and finally from 1921 a series of gospels started to appear, followed by a complete New Testament in 1938 (with somewhat revised versions in 1950 and later, with a major revision into "common language" published in 1978), a complete Bible in 1968 with later editions including a mid-1980s reprint in China, with other religious and some secular publications.

The Bible dialect is phonologically conservative, retaining various contrasts lost in Northern Lisu as spoken in Nujiang and adjacent areas (and written in the "New Lisu" Chinese orthography; for details see BRADLEY, 1994a). Christian speakers of all kinds of Lisu other than Eastern (Lipo/Lolopo) use these scriptures, even though they may have some initial difficulty in oral communication. In an ongoing project, we and a number of Lisu colleagues are combining new study of the various kinds of Lisu spoken in China with the work of Metcalf on Lipo and that of Hope and others on Southern Lisu; the goal is to produce a new Lisu dictionary which will include all major dialects as well as the written "Bible" standard.

For Eastern Lisu, a separate Pollard script was devised by Metcalf and disseminated in north central Yunnan up to 1950. The first gospel in this script appeared in 1912, but the full New Testament only followed in 1951, by which time it was virtually impossible to deliver from Hong Kong to the Lipo Christians in Yunnan. This survives in a very limited way among the remaining Lipo Christians. In the 1980s a minor revival took place and a revised version of

this script was prepared by Robert Morse; but its use is very limited. The Pollard script for Eastern Lisu is very seriously redundant for vowels, somewhat inaccurate in its representation of voiced versus voiceless unaspirated stops and affricates, and fails to represent two of the tones. For more details on the Pollard scripts developed for minority languages in Guizhou and Yunnan starting with Pollard's work among the Miao from the beginning of the twentieth century, see ENWALL (1994).

Wang Renpo, a Lisu in Weixi County, created a syllabic script for Lisu using Chinese characters in 1925. This syllabary was incomplete and never widely used; some materials in it have survived but remain unpublished. Chinese sources often refer to it because from their perspective it is politically correct: it came from the masses and had nothing to do with foreign missionaries or Christianity; also, it shows the cultural influence of Chinese writing on some Lisu.

Both of the Christian Lisu scripts are quite distinctive. The Fraser script is unique; it uses only upper case letters, some in quite unusual phonetic values, upright and inverted. Though a couple of similar scripts were prepared for other languages of Yunnan using these principles, none other than Lisu has been generally used. As in many Indic scripts, the vowel "a" is inherent in any consonant which does not have a vowel written after it. Tones are represented by punctuation marks after the syllable. For example, "song" is written MU: GW: which represents /mu21 gwa21/. There is a strong tendency to omit tone marks, although normatively every syllable would have a tone mark; this is even true of the most formal religious texts, as seen in the Appendix.

The Metcalf script for Eastern Lisu uses the usual Pollard script conventions: each consonant is a large symbol; adjacent to it is a much smaller vowel symbol. The position of the vowel symbol relative to the consonant symbol indicates the tone - above it for high tone, and so on. Few of the Pollard consonant and vowel symbols have anything to do with alphabetic symbols; some are derived from Pitman shorthand.

In the 1950s, the policy in China was to develop scripts for national minorities which followed the principles of Chinese *pinyin*,[2] and Lisu was no exception. This "New Lisu" orthography went through a number of stages: from 1955 containing Chinese loanwords in exactly the Chinese *pinyin* form, then a late 1957 draft with some Cyrillic letters, and finally the version used from 1958

[2] *Pinyin* 'combine sound' is the official romanisation of standard Mandarin Chinese, widely used to teach it.

to the present for many publications by the Yunnan Nationalities Publishing House and taught to students of Lisu at the Yunnan Institute of Nationalities. This script is based on Northern Lisu speech of the Nujiang area. From 1960 to 1980, as in the case of many other such scripts including Lahu, political considerations made it impossible to print non-political books in any kind of Lisu in China.

A striking success that the Lisu have had in reunifying themselves as a transnational group is in the gradual reintroduction of the Christian orthography since 1980. Since they are influential in the Nujiang Prefecture government, the Christian Lisu were able to make the "Old Lisu" Fraser script the standard again there in the mid-1980s. Books in this script started to appear officially from 1981, and the proportion of "New Lisu" books is gradually decreasing, though some Communist and non-Christian Lisu authors prefer it. In the early 1980s more books were printed in "New Lisu", and in larger print runs; but by the late 1980s the proportion was about equal, and in the 1990s the balance has shifted to "Old Lisu", with much larger print runs for textbooks and somewhat more books. The Lisu-Chinese dictionary produced in China, XU LIN et al. (1985), is mainly in "New Lisu" but also provides the "Old Lisu" form of each head entry. Scriptures are again being published in China, including the Lisu Bible and other books in "Old Lisu", printed in Kunming by the provincial religious press. Most non-religious books in both scripts from 1955 to the present were published by the Yunnan Nationalities Publishing House, which has an active Lisu section. The Lisu are not alone in their reversion to an earlier script associated with their religion; several nationalities in Xinjiang have also rejected 1950s romanisations and returned to traditional Arabic scripts since the liberalisation of the late 1970s.

In China, recognition is provided to so-called "autonomous" regions, prefectures, and counties at the national level; the provincial governments have been creating township *(xiang)* autonomous governments in place of some communes since the mid-1980s. The Lisu have one autonomous prefecture, Nujiang in northwestern Yunnan, and one autonomous county, Weixi, just to its east. When a group which has been recognised as a national minority acquires this new sociopolitical status and its leadership joins the established administrative system, those leaders tend to assimilate. This means that they become very strongly influenced by the Chinese, and their children grow up in towns and may lose their Lisu roots. Thus the most "advanced" and successful Lisu living in capital cities and working for the Chinese government are often the least Lisu. These people have little contact with village Lisu, and almost

none with Lisu from overseas. Nowhere else have the Lisu achieved such political status, though there is one Lisu participating in the ongoing National Convention to draft a new constitution for Burma.

Naturally those Lisu who have progressed within the educational and political systems of each country use the national language, and so many Lisu are fluent in standard Chinese or Burmese or Thai. Many others use local lingua francas as well, such as Yunnanese Chinese, Jinghpaw Kachin, Shan, Northern Thai, Lahu and so on; for details, see Bradley in WURM et al. (1996). Those who were educated in Burma and then moved to Thailand speak both Burmese and Thai, and most Southern Lisu, including those who live in Burma and Thailand, speak Yunnanese Chinese. Thus many Lisu are multilingual; indeed, many have also learned English. Lisu who speak numerous languages are not uncommon, and many Lisu are enthusiastic and successful language learners.

Most of the recent transnational contact among the Lisu is a direct result of Christianity. Because of political changes since the 1950s, much of this activity now takes place in Thailand where Lisu from Burma, India and sometimes from China come to visit or study in the Chiangmai Bible Institute or work in other similar institutions. There are also many Lisu associated with the Overseas Mission Fellowship, formerly the China Inland Mission, which worked with the Lisu in China from the beginning of the century and in Thailand since the early 1950s, among other Christian mission groups.

The development of the indigenous "Three Self"[3] churches in China led to a period of near-total separation of the Lisu Christians there from Lisu Christians and former missionaries elsewhere, most rigid in the 1950s and 1960s but still nominally in force and sometimes enforced. From the early 1980s there was some relaxation of this, and publication of Lisu scriptures resumed in China. Individual contacts with foreign missionaries and Lisu from outside China have increased in the last ten years, but are still perilous at times; Christianity is one of the covert or overt targets of the frequent "rectification" campaigns. Nevertheless, the Lisu are recognised as a Christian nationality, since most Lisu, especially in the Nujiang Lisu Autonomous Prefecture, are Christian.

In summary, there are about 1.6 million Lisu speaking a variety of dialects; most of them are in China, where the Lisu comprise all of the Lisu national minority as well as the Eastern Lisu or "Central Yi" who are nearly ten per cent of the large Yi nationality. Southern Lisu and other Lisu are sometimes

[3] That is, churches which have no connection with overseas counterparts: the 'patriotic Catholic' church which has no official contact with Rome and so on.

distinguished by different names in Burma. There is a standard dialect, the "Bible dialect", associated with an orthography used by Lisu Christians in all countries; the use of this orthography is being re-expanded in China, and never stopped in Burma and India. It was also spread to Thailand after 1950 by missionaries and Lisu coming from the north.

The Lahu

The Lahu are a group of about 750,000 people speaking another Tibeto-Burman language in southwestern Yunnan in China (about 400,000 now; 1990 census total 411,476 including some other groups as discussed below), the Shan State of Burma (over 250,000), northern Thailand (82,158 in villages in 1995, with others in towns) and northwestern Laos (15,693 in 1985); there are also about 1,200 refugees from Laos now living in the USA, with a few in Taiwan and Australia.

The Lahu are recognised as a national minority in China, the 24th group to receive this status; as a hill tribe in Thailand; and as a minority in Burma. The former pejorative Chinese name Lohei was eliminated after 1950, but the Shan/Thai name Musur which is usually said to mean "hunters" is still used to refer to this group in Thai and Shan as well as Burmese Muhso which is borrowed from the Shan term. The group is also sometimes referred to by its own name in Burma and Thailand. There is a separate Shan term for the Yellow Lahu subgroup, Kwi (sometimes written as Kuy or Kui), which is also sometimes found in Burmese. In Laos, the Mu Xoe (Musur) and Kuy are classified as distinct ethnic groups, (9,200 Mu Xoe and 6,493 Kuy in 1985). The refugees from Laos in the USA are nearly all Yellow Lahu.

While the Lahu achieved political recognition in two "autonomous" counties in China in the 1950s and jointly with other groups in two more in the 1980s, in 1995 they narrowly failed to achieve similar recognition of one township in Burma. When the National Convention which is drafting a new constitution for Burma decided not to accept a proposal for a Lahu township area at Möng Pĭng and Möng Hsat in the Eastern Shan State, the elected Lahu representative resigned and went overseas to protest; he is now a political refugee in Australia.

Lahu is divided into two main dialects, Black (Lahu Na) and Yellow (Lahu Shi), with many subvarieties; for details see BRADLEY (1979a). The Black Lahu dialect with subvarieties spoken by about two-thirds of the Lahu is the general lingua franca and so most other Lahu can also understand and speak this dialect

to a degree; but few Black Lahu speakers bother with other dialects, and most claim not to understand most of them.

Three orthographies for Black Lahu have been developed. The first was a version[4] devised by the American Baptist missionaries C.B. Antisdel, H.H. Tilbe and others starting in 1906, with the first publication of a primer by Antisdel in 1908, but without tones. This was completely revised by Po Tun, a Karen, who added tone markings and published a much improved primer in 1917, with a reprint correcting some errors, including an embarrassing error of one tone in the title, in 1925. Gospels translated mainly by Po Tun and Ba Te under the supervision of J.H. Telford were published staring from 1924, with a complete New Testament in 1932. After slight revisions by Marcus Vincent Young in 1950, a major revision by a Lahu committee led by Ai Pun and Paul W. Lewis appeared in 1962; more recently a full Bible has also come out. This orthography is quite widely known among Protestant Lahu (a substantial group, especially in Burma and Thailand where they are approaching the majority, and at least ten per cent in China).

In the mid-1950s a *pinyin* version of Lahu modified from the Baptist script was prepared for use in China. The first publications in 1957 do not mark all tones; but since 1958 a definitive version with tonal marking came into use; this was slightly revised in 1989. It is taught to a limited degree in schools in Lancang County, the one solely Lahu autonomous county; for details see BRADLEY (1994b). There are also two slightly different scripts for Black and Yellow Lahu developed by the Catholic missionaries in Burma and used by some Catholic Lahu; these are derived from the Protestant script. Another early attempt by a local Baptist, Duang Dee, using Northern Thai letters to represent Lahu, was unsuccessful; though one gospel did appear in this script in 1925.

More interesting is the use by some Lahu Shi or Yellow Lahu, who represent about a quarter of the Lahu overall, of their own new writing system. This started in 1982 among the Christian Yellow Lahu in the United States, who are refugees from Laos; though their pastor is himself Black Lahu, he now prefers to use it. Their speech represents a tiny minority, even among the Yellow Lahu as a whole; we would estimate about 30,000 speakers of their Balang Yellow Lahu dialect, nearly half of them now in Thailand. There has been a great deal of discord among the Christian Lahu in Thailand over this orthography; the community in Thailand is now split into two factions. Most Black Lahu think the Yellow Lahu should keep using the Black Lahu system, and keep the Lahu

[4] We are pleased to thank Dr Paul W. Lewis for information on the development of this orthography.

unified; but some accept a new Yellow Lahu system. However many of the pastors in Thailand are Yellow Lahu, even in villages where the population speaks a Black Lahu variety.

Unlike the corresponding Lisu orthographies, the Christian Lahu orthographies are romanisations which use letters in more or less their usual values. There are some digraphs for certain vowels and consonants, and one of various diacritics is written after the syllable to indicate the tone. This tonal convention can probably be traced to the Karen colleagues who worked with the foreign missionaries; Karen uses postscript tonal markings which are an expansion of the system of Burmese, from which the Karen scripts are derived.

Black Lahu is also the dominant lingua franca among the mountain people in this area, so that members of various other smaller or more recently arrived groups learn it to some degree as a second language. There are many speakers of Lahu as a second language with varying levels of ability; their first languages include closely related Akha (half a million speakers, of whom perhaps a fifth have some knowledge of Lahu) and Southern Lisu (about 50,000 speakers, of whom many know some Lahu). A smaller proportion of the Wa (well over 800,000 speakers, with quite a few who can speak some Lahu) and other very small groups (Bana and Sila in Laos and various similar groups in Burma and China) also use Lahu in this way. Some Yunnanese Chinese and other traders also speak some Lahu, which is one of the lingua francas of the opium trade in the Golden Triangle. The proportion of males of other groups speaking Lahu is much higher than females. There is also some intermarriage, especially of Lahu women and Lisu or other men; mixed villages in which Lahu is gradually taking over from Lisu are not uncommon in Thailand, and the one Kachin village in Thailand is becoming Lahu-speaking because most wives are Red Lahu. Marriages in which Akhas or Was marry Lahus and move into Lahu villages are also fairly frequent where these groups are in contact. As a result of this bilingualism in Lahu, there are numerous Lahu loanwords in some of these languages, especially Akha.

Conversely, in the valleys and therefore at markets a different lingua franca is in use, by Lahu speakers as well as others. The valley languages in the Lahu area are Dai languages: Shan and others. The contact between the Lahu and the Shan has been quite extensive, and a large number of Shan loanwords have entered all varieties of Lahu. As well, many Lahu along with other hill groups use some Yunnanese Chinese for dealings with that group. While the Lahu may tend to be somewhat less multilingual than the Lisu, it is quite usual for an educated Lahu to speak his own kind of Lahu, Black Lahu as well, a local Shan

lingua franca and a national language - Chinese, Burmese, or Thai. Some Lahu Christians also speak English; and those who have moved from Burma to Thailand may speak both Burmese and Thai. So, maximally, a Yellow Lahu in Thailand educated in Burma might speak Yellow Lahu, Black Lahu, Shan, Northern Thai, Burmese, Thai and some English, and write in Black Lahu, Burmese, Thai and English; and maybe Yellow Lahu as well, if so inclined.

Lahu (the "standard" Black Lahu dialect) is used as a language of instruction to a limited extent in some Lahu areas of China and in Christian Sunday Schools throughout the Lahu areas of China, Burma and Thailand. It is also taught to Lahu students at the Yunnan Institute of Nationalities in Kunming (where the "New Lahu" *pinyin* version is used) and at the Academy for the Development of National Groups at Ywathagyi in Burma. The Military Academy at Maymyo in Burma teaches some Lahu to a small number of officer cadets, with limited success.

As in the case of the Lisu, the Christian church has been the main focus for ongoing transnational contacts among the Lahu. Unlike the Lisu, the Christian Lahu in China have not succeeded in reintroducing "Old Lahu" (Baptist) script in ordinary schools. However both in Burma and in China the New Testament has been reprinted and various other Christian literature can be published and used. In fact in these countries it is easier for a minority group to practice Christianity than it is for the majority group.

Another unifying factor is the existence of radio broadcasts in Lahu. These originate from Thailand, from Burma, from China and from a Christian network based in the Philippines. Naturally there is a great deal of majority-language influence within the Lahu broadcasts - loanwords from Thai, Burmese and Chinese abound, and may make it difficult for Lahu from other countries to understand. The Christian network tries to follow a linguistically neutral line, which of course means using the many Shan loanwords in Lahu.

Several times over the last hundred years, there have been Lahu revitalisation movements led by messiahs (Paw hku "priest", G'ui sha "god"). These included a messiah at the end of the nineteenth century who may have been responsible for the creation of the Red Lahu subgroup; another, Ma Heh G'ui sha, who led a rebellion against the British in 1930; a third, Paw hku Yi, who started the building of temples in Red Lahu villages in Burma and Thailand in the 1920s; a fourth, the Maw Na ("black monkey" or "gibbon") Paw hku, who died, reputedly aged 120, in 1980; and another, the White Lahu messiah in Laos; for more details see WALKER (1974). Each of these indigenous messiahs was most

successful among one Lahu subgroup: the Maw Na had mainly Red Lahu followers, and the White Lahu messiah's group was mainly Lahu Kulao.

A revitalisation movement of external origin was initiated at the turn of the twentieth century by the Young family, along with other American Baptist missionaries and a number of Karen colleagues, who converted a very large number of Lahu from various subgroups in Burma and China to Christianity. This movement has continued and become indigenised, with Lahu Christians continuing to proselytise and convert other Lahu. The association of certain groups with particular messianic movements even led people to change their subgroup affiliation: those Red Lahu who become Christian also tend to reclassify themselves as Black Lahu because of the association of the Red Lahu with the Maw Na messiah. Most of the Lahu Kulao who followed the White Lahu messiah have redesignated themselves as White Lahu, a subgroup which may not have existed earlier.

A typical example of the widespread tendency to lump different groups into one nationality in China involves a distinct group who also call themselves Lahu, and who are sometimes called Cosung in Vietnam and Kucong in China. Their language is very closely related to Lahu but not mutually intelligible; in the 1982 census the 50,000 or so Kucong in China were included in the category of unclassified national minorities. Most of the Kucong are in Honghe Prefecture, far to the east of the main Lahu concentrations; though a few are in eastern areas of Simao and Xishuangbanna Prefectures not too far east of the Lahu; there are also 5,400 (1993 census) in northernmost Vietnam where they are recognised as a distinct nationality - sometimes called Cosung, but more recently also called Lahu. In the early 1980s the Kucong and many other small groups applied for national minority status in China, but in 1989 the Kucong application was rejected and they were instead amalgamated with the Lahu. It was said that when the Lahu and Kucong representatives met, they were surprised at how similar their languages were and accepted the decision; of course they had no alternative. Naturally it was to the advantage of the Lahu cadres to have an extra 50,000 people in their nationality, thus making them the 22nd largest nationality in China. This accounts for the large increase in the reported Lahu population of China, from 304,174 in 1982 to 411,476 in 1990; 50,000 Kucong plus the natural increase of about twenty per cent like similar nationalities; and for part of the decrease in the "unclassified national minorities" category from 881,838 in 1982 to 749,341 in 1990. The rest of this decrease is due to similar amalgamations. However it is most unlikely that the amalgamation will have major practical implications for the Kucong, as Lahu is

only used for official purposes including education in the main areas of Lahu concentration such as Lancang Lahu Autonomous County and Menglian Dai, Lahu and Wa Autonomous County, not elsewhere where the group is less numerous.

In summary, there are about 750,000 Lahu speaking a variety of dialects; most of those for whom Black Lahu is not their own dialect also speak Black Lahu as a lingua franca. There are at least 250,000 non-Lahu who also use it in this way. The 55,000 Kucong in China and Cosung in Vietnam are officially classified as Lahu and speak a very closely related language. The Black and Yellow Lahu, under their Shan names, are recognised as separate ethnic groups in Laos and Burma. Group unity is maintained by the use of Black Lahu as a standard dialect and by an expanding Christian movement.

Examples

The Appendix gives some examples illustrating the degree of difference between the various Lisu and Lahu writing systems. For purposes of comparison the same text, John 1.1, is given for each. Christians in all countries, including China, use the Christian orthography and thus these texts never appear in the new 1950s Chinese orthographies; but we have provided the latter using the conventions of these orthographies.

It can be remarked that for Lahu the differences do not appear insurmountable; indeed the new Chinese script is partly based on the older Christian one. Nevertheless, almost no one in China apart from those who have learned the Christian script in church can read it. This may partly be because it is closely associated with Christianity and so non-Christians do not want to read it or admit that they can read it; and also because there has been extremely little teaching of the new Lahu script in schools since before the Cultural Revolution. Thus readers of that script may have only a very rudimentary knowledge of it. Even more similar are the Black Lahu and Yellow Lahu scripts; one may wonder why, other than self-assertion, the Yellow Lahu want their own writing system.

Conclusion

The decisions about minority matters made in different political domains can have strong effects on those minorities, but if a group is large enough and has some focus for distinctness, it may overcome these divisive tendencies. In the

case of the Lahu and the Lisu, Christianity has provided one such focus; but even those Lahu and Lisu who are not Christian still feel themselves to be members of their groups.

In Laos, the Lahu are divided into two ethnic groups; in China and in Burma, the Lisu are similarly separated between two national minorities. Conversely, the Kucong/Cosung group has been amalgamated with the Lahu in China - a situation which finds many parallels there, such as the Hani, the Tibetans, the Yi, the Yao and various other national minorities which include distinct groups speaking several different languages.

One of the main tools used to create borders within a transnational minority group has been the use of different orthographies. These divisions may be political (China versus the rest), religious (Protestant versus Catholic), regional (Pollard scripts used by Christian missions for eastern Yunnan minorities versus other scripts used by the same missions elsewhere, as in western Yunnan), and even linguistic (based on the selection of a different "standard" dialect as in the case of "Old Lisu" versus "New Lisu" or of more than one dialect for the development of orthographies, as in the case of Catholic Yellow Lahu and Black Lahu scripts). This use of orthographies to reinforce or create boundaries is widespread throughout the world.

The general policy in China was to develop numerous new *pinyin* based scripts for languages of national minorities, and to revise pre-existing scripts in some other cases such as for the Dai (Shan and Lue) nationality. In the case of the Lisu, this has led to an internal differentiation within the group in China, largely on religious lines; but has not divided the Christian Lisu from their counterparts elsewhere. The Chinese policy has been somewhat more successful in separating the Lahu of China from those outside China, but ready intelligibility remains after nearly fifty years, despite differences in the source of loanwords.

References

ANTISDEL, C. B. (1908): *Lahoo Reading Book*, Rangoon, American Baptist Mission Press.

BRADLEY, D. (1979a): *Lahu Dialects*, Canberra, Australian National University Press.

BRADLEY, D. (1979b): "Proto-Loloish", *Scandinavian Institute of Asian Studies Monograph Series*, 39, London & Malmö, Curzon Press.

BRADLEY, D. (1983): "Identity: the persistence of minority groups", in: MCKINNON, J. & BHRUKSASRI, W. (Eds), *Highlanders of Thailand*, Kuala Lumpur, Oxford University Press, 46-55.

BRADLEY, D. (1987): "Language planning for China's minorities: the Yi branch", in LAYCOCK, D.C. & WINTER. W. (Eds), *World of Language:* papers presented to Professor S.A. Wurm on his 65th birthday. *Pacific Linguistics*, C-100, Canberra, Australian National University, 81-89.

BRADLEY, D. (1994a): "A Dictionary of the Northern Dialect of Lisu (China and Southeast Asia)", *Pacific Linguistics*, C-126, Canberra, Australian National University.

BRADLEY, D. (1994b): "Building identity and the modernisation of language: minority language policy in Thailand and China", in GOMES, A. (Ed.), *Modernity and Identity: Asian illustrations*, Bundoora, Institute of Asian Studies, La Trobe University, 192-205.

BRADLEY, D. & KANE, D. (1981): "Lisu orthographies", *University of Melbourne Working Papers in Linguistics*, 7, 23-38.

BRADLEY, D., LEWIS, P., JARKEY, N. & COURT, C. (1991): *Thai Hill Tribes Phrasebook*, Melbourne, Lonely Planet, 2nd edition, 1999.

ENWALL, J. (1994): "A Myth Become Reality: history and development of the Miao written language", *Stockholm East Asian Monographs*, 5, Stockholm, Institute of Oriental Languages, Stockholm University.

HOPE, E.R. & BRADLEY, D. (1999): "Southern Lisu Dictionary", *Linguistics of the Tibeto-Burman Area*, 22.1.

MATISOFF, J.A. (1973): "The Grammar of Lahu", *University of California Publications in Linguistics*, 75, Berkeley, University of California Press. Reprinted 1982.

MORSE, E. (1974): *Exodus to a Hidden Valley*, New York, Reader's Digest.

PO TUN (1917): *Lahu Li ʌ G'aw: Tu ᵛ, a Lahu reader*, Rangoon, American Baptist Mission Press.

PO TUN (1925): *Lahu Li ʌ G'aw: Tu ᵛ, a Lahu reader*, Rangoon, American Baptist Mission Press.

TAYLOR, Mrs H. (1944): *Behind the Ranges: Fraser of Lisuland*, London, China Inland Mission.

WALKER, A.R. (1974): "Messianic movements among the Lahu of the Yunnan-Indochina borderlands", *Southeast Asia: An International Quarterly*, III/2, 699-711.

WURM, S.A., MUHLHAUSLER, P. & TRYON, D.T. (Eds)(1996): *Atlas of Languages of Intercultural Communication in the Pacific, Asia and the Americas*, Berlin, Mouton de Gruyter.

XU L. et al. (1985): *Lisu-Chinese Dictionary*, Kunming, Yunnan Nationalities Publishing House.

APPENDIX: EXAMPLES

John 1.1 In the beginning was the Word, and the Word was with God, and the Word was God.

Lisu
Lisu traditional Bible, 1981 edition as printed (based on 1968 and earlier editions)

YI CE YI WU. ⊥∀ LE B∀-ꓘ⅂ JO _ LO=
B∀-ꓘ⅂ NY WU-S BE ⊥I W..; JO TY _ LO=
B∀-ꓘ⅂ NY WU-S Λ LO=

same, all tones marked

YI. CE.. YI. WU. ⊥∀: LE.. B∀.,-ꓘ⅂: JO.. _ LO..=
B∀.,-ꓘ⅂: NY.. WU..-S., BE.. ⊥I: W..; JO.. TY, _ LO..=
B∀.,-ꓘ⅂: NY.. WU..-S., Λ.. LO..=

corresponding Chinese Lisu version (all tones marked)

Eiljei eil'ol tait lei bbaixket jjo a lo.
Bbaixket nia Wusa bbei tit war jjo jaq a lo.
Bbaixket nia Wusa nga lo.

phonetic value ('Bible' pronunciation)

[ji^{55} tʃe^{33} ji^{55} wu^{55} tʰæ^{21} le^{33} bæ^{44} kʰɯ^{21} dʒo^{33} ɑ^{33} lo^{33}.
bæ^{44}kʰɯ^{21} ɲɑ^{33} wu^{33} sɑ^{44} be^{33} tʰi^{21} wɑ̱^{51} dʒo^{33} tʃɑ^{35} ɑ^{33} lo^{33}.
bæ^{44} kʰɯ^{21} ɲɑ^{33} wu^{33} sɑ^{44} ŋɑ^{33} lo^{33}.]

Lisu common language[5] New Testament, 1978 edition as printed

A. XΠ MI M: JO ⊥∀ LE B∀-ꓘ⅂ MYƎ T XU ⊥I RO JO _ LO=
YI NY WU-S BE TY SI WU-S BE ⊥I LE, Λ LO=

same, all tones marked

A. XΠ: MI.. M: JO.. ⊥∀: LE..-. B∀.,-ꓘ⅂: MYƎ.. T. XΠ: ⊥I: RO.. JO.. _ LO..=
YI. NY.. WU..-S., BE.. TY, SI.,-. WU..-S., BE.. ⊥I: LE, Λ.. LO..=

corresponding Chinese Lisu version (all tones marked)

Alshit mi mat jjo tait lei, bbaixket mi dal shit tit yo jjo a lo.
Eil nia Wusa bbei jaq six, Wusa bbei tit leiq nga lo.

phonetic value ('Bible' pronunciation)

[ʔɑ^{55} ʃʅ^{21} mi^{33} mɑ^{21} dʒo^{33} tʰæ^{21} le^{33}, bæ^{44} kʰɯ^{21} mjø^{33} tɑ^{55} ʃʅ^{21} tʰi^{21} ʐo^{33} dʒo^{33} ɑ^{33} lo^{33}.
ji^{55} ɲɑ^{33} wu^{33} sɑ^{44} be^{33} tʃɑ^{35} sʅ^{44}, wu^{33} sɑ^{44} be^{33} tʰi^{21} le^{35} ŋɑ^{33} lo^{33}.]

[5] This is a new translation in simpler everyday language, not a different dialect. For example, the first sentence of the common language version means "When there was no land, there was a kind of person named "Word", while the traditional version follows the original more literally: "At the beginning of time, there was Word".

89

BEST COPY AVAILABLE

Lahu

John 1.1 In the beginning was the Word, and the Word was with God, and the Word was God.

Lahu (Black Lahu) New Testament, 1962 edition

Aw$_{v}$ hkui˙ pui_ hta^{v} ka$_{^}$ Taw^{v} hkaw^{v} caw$_{v}$ ta_ ve yo$_{v}$.

Taw^{v} hkaw^{v} o^{v} ve G˙ui$_{v}$ sha geh cheh^{v} leh, Taw^{v} hkaw^{v} o^{v} ve leh$_{v}$ G'ui$_{v}$ sha hpeh$_{^}$ ve yo$_{v}$.

Chinese Lahu, pre-1989

Awlkheuq peul thad kar Tawdkhawd cawl tal ve yol.
Tawdkhawd od ve Xeulsha gie chied lie, Tawdkhawd od ve liel Xeulsha phier ve yol.

Chinese Lahu, post-1989 reform

Awlkheuq peuf thad kar Tawdkhawd cawl taf ve yol.
Tawdkhawd od ve xeulsha gie chied lie, Tawdkhawd od ve liel xeulsha phier ve yol.

phonetic value

[ɔ^{21} kʰɨ^{35} pɨ^{112} tʰɑ^{53} kɑʔ^{21} tɔ^{53} kʰɔ^{53} tɕɔ^{21} tɑ^{112} ve^{33} jo^{21}.
tɔ^{53} kʰɔ^{53} o^{53} ve^{33} ɣɨ^{21} ɕɑ^{33} gɛ^{33} tɕʰɛ^{53} lɛ^{33}, tɔ^{53} kʰɔ^{53} o^{53} ve^{33} lɛ^{21} ɣɨ^{21} ɕɑ^{33} pʰɛʔ^{21} ve^{33} jo^{21}.]

Yellow Lahu (modifed from preceding)

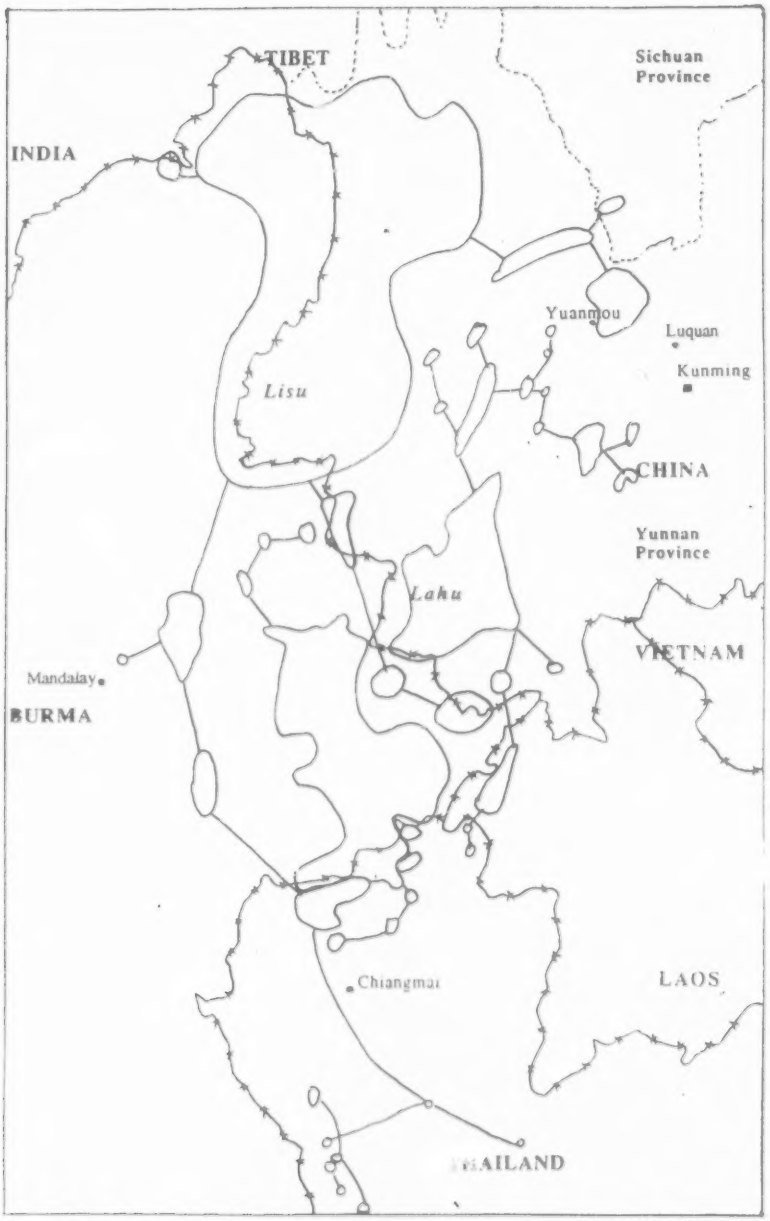
Aw$_{v}$ hki˙ pi_ hta^{v}, Taw^{v} hkuh^{v} caw$_{v}$ ta_ che yao$_{v}$.

Taw^{v} hkuh^{v} o^{v} ve G'i$_{v}$ sa geh cheh^{v} leh, Taw^{v} hkuh^{v} o^{v} ve leh$_{v}$ G'i$_{v}$ sa hpeh$_{^}$ che yao$_{v}$.

phonetic value

[ɔ^{53} kʰi^{13} pi^{11} tʰɑ^{55}, tɔ^{55} kʰʌ^{55} tɕɔ^{53} tɑ^{11} tɕʰe^{33} jɑw^{53}.
tɔ^{55} kʰʌ^{55} o^{55} ve^{33} ɣi^{53} ɕɑ^{33} gɛ^{33} tɕʰɛ^{55} lɛ^{33}, tɔ^{55} kʰʌ^{55} o^{55} ve^{33} lɛ^{53} ɣi^{53} ɕɑ^{33} pʰɛʔ^{21} tɕʰɛ^{33} jɑw^{53}.]

90 BEST COPY AVAILABLE



Location of the Lisu and Lahu: China, Burma, Thailand, Laos, India

BEST COPY AVAILABLE

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69/I, 1999, 95-105

Rumantsch Grischun: Planification de la normalisation

Manfred GROSS

Zusammenfassung

Das Rätoromanische Sprachgebiet in Graubünden ist in fünf regionale Schriftvarianten (Idiome) zersplittert und verfügte bis 1982 über keine einheitliche gesamtbündnerromanische Schriftsprache. Das Fehlen einer rätoromanischen Einheitssprache, welche eine allgemeine Präsenz der Sprache in allen Lebensbereichen ermöglicht, wurde bereits im 18. Jh. als Mangel empfunden. 1982 beauftragte die Lia Rumantscha (LR) - die rätoromanische Dachorganisation für die Erhaltung und Förderung der rätoromanischen Sprache und Kultur - den Zürcher Romanisten, Prof. Heinrich Schmid, mit der Ausarbeitung von "Richtlinien für die Gestaltung einer gesamtbündnerromanischen Schriftsprache". Auf dieser Grundlage erarbeitete die Sprachstelle der LR 1985 ein Wörterbuch mit einer darin integrierten Elementargrammatik der neuen Standardsprache Rumantsch Grischun (RG). 1993 erschien die gesamte linguistische Datenbank der LR in Buchform. Diese Datenbank ist heute auf Disketten für sämtliche Betriebssysteme erhältlich und wird regelmässig aktualisiert. Das sprachliche Konzept des RG hat sich in der praktischen Anwendung bewährt und die zahlreichen Übersetzungen und Originaltexte in RG zeugen vom beachtlichen Entwicklungsstand der neuen Standardsprache. Eine im Auftrag der Bündner Regierung durchgeführte sozialwissenschaftliche Umfrage zur Akzeptanz des RG ergab ein deutliches Ja für eine einheitliche Schriftsprache, was die Regierung veranlasste, RG als rätoromanische Amtssprache für den überregionalen Gebrauch zu erklären.

1. Définition du terme "rumantsch" ou "rhéto-romanche"

Le terme "rumantsch" ou "rhéto-romanche" désigne trois groupes linguistiques de l'aire alpine. On distingue ainsi:

- *le romanche des Grisons*, indiqué en Suisse par près de 70.000 habitants comme meilleure langue ou comme langue parlée;
- *le ladin dolomitique*, parlé en Italie par quelque 30.000 habitants des vallées des Dolomites (Gherdëina, Badia et Marou dans la province de Bozen, Fascia dans celle de Trente, Fodom et Ampezo dans celle de Belluno);
- *le frioulan*, parlé par quelque 700.000 habitants dans la région autonome du Frioul-Vénétie julienne (nord-est de l'Italie).

A ceci s'ajoutent les dialectes du *Cadore* et du *Comelico*, parlés par quelque 10.000 personnes dans les vallées septentrionales de la province de Belluno, entre les Dolomites et le Frioul (Italie). En Suisse, on se sert parfois du terme «rhéto-romanche», mais plus généralement de «romanche» pour désigner le groupe rhéto-roman suisse[1]. L'aire traditionnellement de langue rhéto-romanche

[1] La nouvelle Constitution fédérale de 1999 (art. 70: "Langues") utilise les termes "retorumantsch" (rom.), "romanche" (frç.), „romancio (it.) et "Rätoromanisch" (dt.).

32

est entièrement comprise dans le canton des Grisons (voir la carte ci-dessous). C'est donc du "romanche (des Grisons)" ou du "rhéto-romanche" qu'il sera question par la suite.

2. La communauté de langue romanche

L'aire traditionnellement romanche comprend l'essentiel de la vallée du Rhin antérieur (Surselva, idiome sursilvan), une partie de celle du Rhin postérieur (Sutselva, idiome sutsilvan), une partie des Grisons centraux (Surmeir, idiome surmiran), la Haute-Engadine (idiome putèr) et la Basse Engadine avec le Val Müstair (idiome vallader).

Selon le dernier recensement de 1990 66'356 (1%) personnes en Suisse parlent le romanche. Mais seulement quelque 30'000 locuteurs habitent encore le territoire traditionnel romanche des Grisons, les autres étant dispersés sur le territoire des autres trois langues nationales. La population romanche ne forme plus qu'une minorité d'environ 20% dans le canton des Grisons. En 1880 elle était encore majoritaire. Ce recul est dû pour une grande part à des mouvements de population (émigration de Rhéto-romans, immigration surtout de Suisses alémaniques), mais il est aussi le résultat du changement de langue d'une partie de la population résidente en faveur du suisse alémanique.

3. Les langues écrites régionales

Le rhéto-romanche n'est devenu langue écrite qu'assez tardivement. Ce n'est qu'au XVIe siècle que la tradition écrite commence pendant la Réforme et la

Contre-réforme. La langue écrite rhéto-romanche est divisée dès le début en différentes variétés régiolectales (idiomes).

Si cette diversité de 5 langues écrites (sursilvan, sutsilvan, surmiran, puter, vallader) dans un territoire très restreint et avec une population déjà peu nombreuse à cette époque-là ne semble avoir dérangé aux 17ème et 18ème siècle, il en va autrement au début du 19ème siècle. Et c'est à partir du moment où le rhéto-romanche commença à gagner en importance au-delà des étroites limites régionales que le manque d'une langue écrite unifiée se fit sentir. La première tentative de créer une langue écrite interrégionale fut le fait de Placi a Spescha (1752-1833), bénédictin du monastère de Disentis/Mustér. Dans la seconde moitié du 19ème siècle, Gion Antoni Bühler tenta avec son «romontsch fusionau» (romanche fusionné) d'arriver à une koiné pour l'ensemble de l'aire romanche des Grisons. Leza Uffer (1912–1982) fit lui aussi une proposition pour unifier les idiomes romanches écrits, connue sous le nom de «interrumantsch». Pour différentes raisons, aucune des trois tentatives n'eut de succès.[2]

3.1. Diversité écrite du romanche

Sursilvan: L'uclp era puspei inagada fomentada. Cheu ha ella viu sin in pegn in tgaper che teneva in toc caschiel en siu bec. Quei gustass a mi, ha ella tertgau, ed ha clamau al tgaper: «Tgei bi che ti eis! Sche tiu cant ei aschi bials sco tia cumparsa, lu eis ti il pli bi utschi da tuts».

Sutsilvan: La vualp eara puspe egn'eada fumantada. Qua â ella vieu sen egn pegn egn corv ca taneva egn toc caschiel ainten sieus pecel. Quegl gustass a mei, â ella tartgieu, ed ha clamo agli corv: «Tge beal ca tei es! Scha tieus tgànt e aschi beal sco tia pareta, alura es tei igl ple beal utschi da tuts».

Surmiran: La golp era puspe eneda famantada. Co ò ella via sen en pegn en corv tgi tigniva en toc caschiel an sies pecal. Chegl am gustess, ò ella panso, ed ò clamo agl corv: «Tge bel tgi te ist! Schi ties cant è schi bel scu tia parentscha, alloura ist te igl pi bel utschel da tots».

Putèr: La vuolp d'eira darcho üna vouta famanteda. Co ho'la vis sün ün pin ün corv chi tgnaiva ün töch chaschöl in sieu pical. Que am gustess, ho'la penso, ed ho clamo al corv: «Chel bel cha tü est! Scha tieu chaunt es uschè bel scu tia apparentscha, alura est tü il pü bel utschè da tuots».

Vallader: La vuolp d'eira darcheu üna jada fomantada. Qua ha'la vis sün ün pin ün corv chi tgnaiva ün toc chaschöl in seis pical. Quai am gustess, ha'la pensà,

[2] Voir DARMS (1994) et DECURTINS (1985).

ed ha clomà al corv: «Che bel cha tü est! Scha teis chant es uschè bel sco tia apparentscha, lura est tü il plü bel utschè da tuots».

Rumantsch Grischun (langue standard)[3]: La vulp era puspè ina giada fomentada. Qua ha ella vis sin in pign in corv che tegneva in toc chaschiel en ses pichel. Quai ma gustass, ha'la pensà, ed ha clamà al corv: «Tge bel che ti es! Sche tes chant è uschè bel sco tia parita, lur es ti il pli bel utschè da tuts».

Français: Le renard était une nouvelle affamé. Il vit alors sur un sapin un corbeau qui tenait un morceau de fromage dans son bec. Voilà qui serait de mon goût, pensa-t-il, et il cria au corbeau: «Comme tu es beau! Si ton chant est aussi beau que ton allure, alors tu es le plus beau de tous les oiseaux.»

4. La langue écrite unifiée - le rumantsch grischun

Au printemps 1982, le romaniste zurichois Heinrich Schmid présenta sur mandat de la Lia Rumantscha (LR)[4] les «Directives pour la création d'une langue écrite destinée à l'ensemble de l'aire romanche des Grisons, Rumantsch Grischun» (SCHMID 1982). Ces directives sont un ensemble de règles et recommandations motivées individuellement et concernant la construction phonétique, la structure morphologique et syntactique, ainsi que la formation des mots. Sur cette base, le service linguistique de la LR publia tout d'abord, en 1985, un dictionnaire comprenant également une grammaire élémentaire du Rumantsch Grischun (DARMS/DAZZI/GROSS 1985) puis, en 1993, un volume comprenant l'ensemble de sa banque de données linguistiques (DARMS/DAZZI et. al.) Cette banque de données est aujourd'hui disponible sur disquettes pour les différents systèmes d'exploitation.

4.1. Structure linguistique

Le Rumantsch Grischun (RG) représente ce que l'on appelle une langue standard ou de compromis. Il se base essentiellement sur trois des idiomes romanches, le sursilvan, le vallader et le surmiran. Le RG est construit selon le principe majoritaire, ce qui signifie en l'occurrence que l'on a dans la mesure du possible toujours pris la forme écrite commune à la majorité des idiomes

[3] Elaborée en 1982, voir chap. 5.

[4] La Ligue Romanche (LR) a été fondée en 1919 comme organisation faîtière de diverses sociétés romanches. Elle est politiquement et confessionellement neutre. La LR soutient, encourage et coordonne les activités des sociétés régionales en faveur des langue et culture romanches. Elle travaille au maintien et au développement du romanche en famille, à l'école, à l'église, dans la vie publique, et représente les intérêts romanches dans les secteurs les plus divers de la vie politique et sociale à l'intérieur comme à l'extérieur de l'aire de langue romanche. La LR a son siège à Coire/Cuira/Chur (capitale du canton des Grisons).

mentionnés. Ce principe de base vaut tant pour la phonétique et la morphologie que pour la syntaxe et le vocabulaire. La réduction des langues écrites à trois est motivée par le simple fait que la prise en considération de toutes les cinq langues ércites existantes aurait mené à peu près aux mêmes résultats, étant donné que les différences des deux autres langues sont presque toutes des innovations particulières qui seraient éliminées par le jeu de la majorité entre les cinq langues.

Sursilvan	**Surmiran**	**Vallader**	**RG**	**Principe**	**Français**
pasch	pasch	pasch	pasch	3:0	paix
viadi	viadi	viadi	viadi	3:0	voyage
alv	alv	alb	alv	2:1	blanc
notg	notg	not	notg	2:1	nuit
sempel	simpel	simpel	simpel	2:1	simple
siat	set	set	set	2:1	sept
ura	oura	ura	ura	2:1	heure
fil	feil	fil	fil	2:1	fil
cudisch	codesch	cudesch	cudesch	2:1	livre
gie	gea, ea	schi	gea	*	oui
jeu	ia	eu	jau	*	je
aur	or	or (aur)	aur	*	or

Le cas idéal est bien sûr celui où les formes sont les mêmes dans toutes ces trois langues (voir les deux premiers exemples). Dans un texte usuel en rumantsch grischun il y a presque 45% de mots et de formes communes aux trois langues écrites.

Dans quelque 45% d'autres cas, on n'a pas d'unanimité entre ces trois langues, mais seulement une majorité de 2 contre 1 (voir les exemples en haut). Les deux langues qui font la majorité varient bien sûr.

Les conséquences de l'application du principe majoritaire peuvent aussi être décrites de la manière suivante: si le sursilvan et le vallader, les deux langues avec le plus grand nombre de locuteurs, ont une forme identique, c'est cette forme qui est choisie pour le RG. S'ils diffèrent entre eux, c'est le surmiran qui joue le rôle d'arbitre. Du point de vue géographique et linguistique, le surmiran se situe notamment entre le sursilvan et le vallader.

Le principe majoritaire n'a toutefois pas pu être utilisé partout. Il y a bien sûr aussi des cas où toutes les trois langues écrites diffèrent l'une de l'autre. Dans ces cas (comme ceux indiqués par * dans la tabelle ci-dessus), on a pris en

considération également les deux idiomes restants (exemple avec le sutsilvan: gea = oui; exemple avec le putèr: maun = main), voire des parlers régionaux ou locaux (par exemple jau = je, tiré du dialecte 'jauer' du Val Müstair).

Des principes supplémentaires du RG sont la transparence et la simplification du système linguistique ainsi que la clarté générale et l'intelligibilité pour tous les Romanches.

4.2. Diffusion

La solution linguistique du RG a immédiatement fait ses preuves dans la pratique. Les demandes de traduction de la part d'entreprises du secteur public comme privé occupent un service ad hoc de la Lia Rumantscha.[5] Des annonces, des modes d'emploi, des prospectus, des informations à la clientèle, des formulaires, des adresses et inscriptions, des textes publicitaires, mais aussi des publications d'un plus grand volume (telles que des projets de loi fédéraux, des explications lors des votations, des brochures, des livres sur l'art en Suisse etc.) témoignent du notable niveau de développement atteint par le RG.[6]

Le RG a désormais commencé à développer avec force sa propre dynamique. Ainsi, la langue unifiée n'est pas utilisée uniquement dans le domaine des affiches et de la signalisation ou dans celui de l'administration, elle touche également la littérature, les médias et, en partie, même l'école (secondaire). Depuis 1994, en accord avec l'art. 43 de ses nouveaux statuts, la Lia Rumantscha utilise le Rumantsch Grischun comme langue standard pour les textes administratifs et officiels destinés à l'ensemble de l'aire de langue romanche.

Depuis 1986, la Confédération Suisse se sert du Rumantsch Grischun pour les «imprimés présentant un lien particulier avec l'aire linguistique rhéto-romane».

Une "Uniun Rumantsch Grischun (URG)" a été fondée en 1991 visant à promouvoir la diffusion de la langue standard et à publier des ouvrages dans la langue unifiée.

4.3. Accueil

En 1992, afin de déterminer quelle est la volonté populaire en ce qui concerne la langue romanche unifiée Rumantsch Grischun, le gouvernement grison a décidé de procéder à une sondage de type sociolinguistique auprès de la population romanche domiciliée dans le canton des Grisons et a institué un groupe de

[5] Adresse e-mail du service de traduction de la LR: translaziuns@rumantsch.ch

[6] Voir Bibliografia dal rg (1983ss.).

travail chargé d'élaborer les bases pour une telle enquête et en même temps d'étudier des solutions alternatives à celle du RG. En août 1994, le gouvernement a confié à l'institut zurichois Cultur Prospectiv la réalisation de l'enquête, pour les besoins de laquelle 1115 personnes de langue romanche âgées de 18 à 80 ans ont été interrogées. Cultur Prospectiv a rendu en automne 1996 son rapport récapitulatif final sur l'exécution et l'interprétation de l'enquête (GLOOR/HOHERMUTH/MEIER/MEIER-DALLACH 1996), dont les principaux résultats sont les suivants:

1. L'enquête donne une forte majorité d'avis favorables à une langue romanche unifiée.
2. Le Rumantsch Grischun ne recueille pas le soutien de la majorité, mais n'en est pas moins la solution préférée par le plus grand nombre parmi celles qui étaient proposées.
3. Le Rumantsch Grischun doit être compris comme un complément et non comme une alternative aux idiomes.
4. A la différence par exemple de l'allemand littéraire, le Rumantsch Grischun sera uniquement une langue écrite. [7]

Le groupe de travail a alors été chargé par le gouvernement d'analyser les résultats de l'enquête et d'élaborer des propositions pour la suite à donner. A la fin juin 1996, le groupe de travail a remis au gouvernement son rapport de base comprenant des recommandations essentielles touchant les domaines de la compétence du canton (langue officielle, langue d'enseignement) ainsi que la détermination de la forme officielle de la langue au niveau fédéral.

Sur la base des recommandations du groupe de travail, le gouvernement grison a décidé le 2 juillet 1996 de reconnaître le Rumantsch Grischun comme langue officielle. La pratique de la Confédération d'utiliser le RG (voir 5.2.) est donc poursuivie. Pour s'adresser à l'ensemble de la population romanche, le canton se sert à présent du RG, mais il peut continuer à se servir des idiomes s'adressant aux régions, aux communes et aux citoyens pris isolément. Dans le domaine judiciaire, le RG peut également, sur demande d'une partie romanche en cause, être utilisé pour les arrêts, notifications et sentences, ainsi que pour les procès-verbaux d'auditions lors d'enquêtes pénales. Il est dorénavant la seule forme utilisée dans le Livre de droit grison. A l'école par contre, et spécialement à l'école primaire, la plus grande réserve est de mise en ce qui le concerne. Les idiomes continueront à former la base linguistique dans les écoles romanches primaires, l'enseignement visant uniquement à introduire certaines notions

[7] Des enquêtes précédentes de l'Université de Mannheim (v. DIEKMANN 1992), de la Radio romanche et de la presse cantonale avaient présenté des résultats semblables.

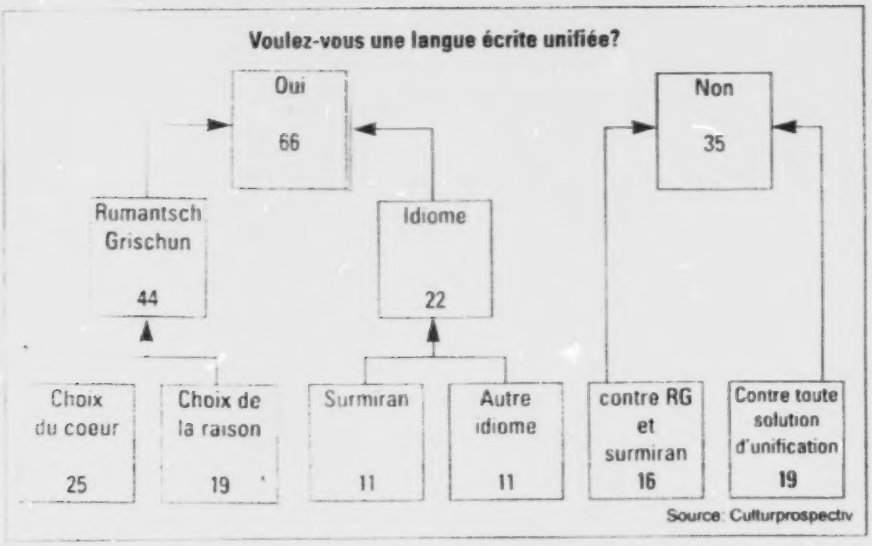
passives du RG. Au niveau des cycles du secondaire I et II (formation générale et professionnelle) toutefois, on accordera plus de poids au RG. Une commission cantonale élabore actuellement des propositions quant à son emploi aux différents niveaux scolaires.

Les communes grisonnes de langue allemande, obligées d'introduire une deuxième langue nationale à partir de la 4ème classe primaire, ont le choix entre l'italien et le romanche. Au mois de mai 1999 le gouvernement des Grisons a donné feu vert à l'enseignement du RG comme langue seconde (deuxième angue nationale). Elles sont donc libres de choisir soit un idiome régional soit le rumantsch grischun. Cette décision pourrait avoir tôt ou tard également des répercussions sur l'instruction du romanche comme langue première.

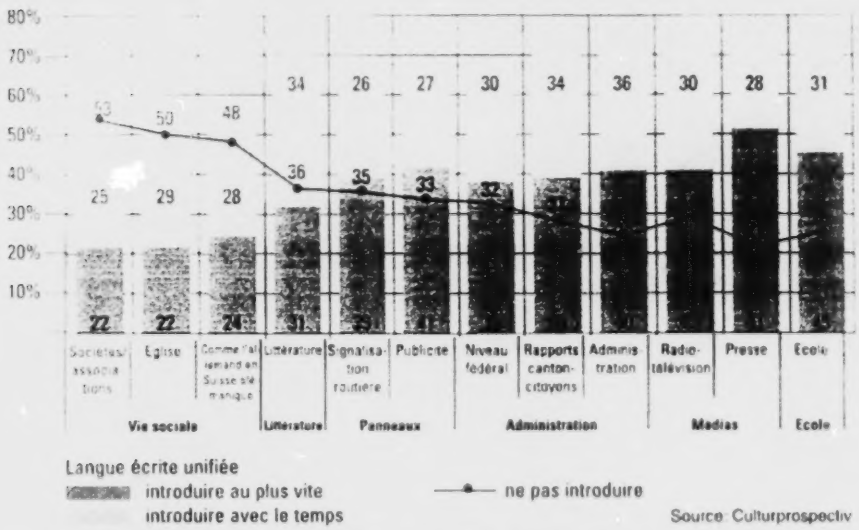
De différentes directives devront être adaptées afin de fonder légalement l'usage du RG à l'intérieur comme à l'extérieur de l'administration. Il faudra en outre modifier la Loi sur l'exercice des droits politiques, car celle-ci prévoit actuellement que le matériel concernant les votations cantonales doit être rédigé dans les idiomes sursilvan et vallader. Une votation cantonale sera nécessaire pour modifier cette disposition.

A la radio et télévision romanches les idiomes et les dialectes locaux prédominent toujours. Pour les informations écrites (communications à la presse, sous-titres, etc.) le RG est cependent utilisé de plus en plus.

Le journal quotidien "La Quotidiana" se sert du RG pour des articles traîtant des thèmes nationaux et internationaux ou pour des articles visant à s'ensemble des lecteurs romanches.



Les Romanches veulent une langue écrite unifiée et donnent clairement la priorité au Rumantsch Grischun. (Le total de 101% s'explique par le fait que les pourcentages sont arrondis.)



La majorité des Romanches est favorable à l'introduction «au plus vite» ou «avec le temps» du Rumantsch Grischun dans l'administration, les médias et l'école ainsi que dans le domaine des panneaux et affiches.

Bibliographie

BERNARDI, R., DECURTINS, A., EICHENHOFER, W., SALUZ, U. & VÖGELI, M. (1994): *Wörterbuch des Rätoromanischen. Wortschatz aller Schriftsprachen, einschliesslich Rumantsch Grischun, mit Angaben zur Verbreitung und Herkunft*, 3 Bde., erarbeitet auf

BEST COPY AVAILABLE

Initiative von H.Stricker, (hrsg.) von der Società Retorumantscha und dem Verein für Bündner Kulturforschung, Zürich, Offizin Verlag.

Bibliografia dal rumantsch grischun (1983ss), Litteratura primara (texts en rg) e Litterara secundara (texts davart il rg), Cuira, LR/Post da rg (env. 45 pag. fotocopiées et actualisées regulièrement).

CATHOMAS, B. (1994): "Epilogue - Nachwort, aus der Sicht der Lia Rumantscha" zu, LUDI, G. (Hrsg), *Sprachstandardisierung*, (ed.) Universitätsverlag Freiburg, Schweiz, 275-277.

CAMARTIN, I. (1985): "Auf der Suche nach einer einheitlichen Schriftsprache", in: *Nichts als Worte? Ein Plädoyer für Kleinsprachen*, Zürich/München, Artemis, 116-129.

DARMS, G. (1989ff.): "Bündnerromanische Sprachnormierung und Standardsprache", in: *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL)*, 3, Tübingen, Niemeyer, 827-853.

DARMS, G. (1993): "La création du rumantsch grischun", in: *Ecriture, langues communes et normes, Formation spontanée de Koinès et standardisation dans la Galloromania et son voisinage*, Actes du Colloque tenu à l'Université de Neuchâtel du 21 au 23 sept. 1988, publ. par P. KNECHT et Zygmunt MARZSYS, Neuchâtel, 235-245.

DARMS, G. (1994): "Zur Schaffung und Entwicklung der Standardschriftsprache Rumantsch Grischun", in: LUDI, G. (Hrsg.), *Sprachstandardisierung*, Universitätsverlag Freiburg, Schweiz, 3-21.

DARMS, G., DAZZI, A.-A. & GROSS, M. (1985): *Pledari rumantsch grischun - tudestg/tudestg - rumantsch grischun e Grammatica elementara dal rumantsch grischun*, Cuira, Lia rumantscha.

DARMS, G., DAZZI, A.-A. et al. (1993): *Pledari grond*, Deutsch-romanische Wörtersammlung, forme imprimée de la banque des données linguistiques de la Lia rumantscha, Coire, Lia rumantscha (depuis 1995 disponible sur disquettes et actualisé regulièrement).

DAZZI GROSS, A.-A. (1992): "Il sorgere e il successo pratico del rumantsch grischun unificato", in: Atti del XVIII Convegno di studi dialettali italiani Lugano, *Fra dialetto e lingue nazionale: realtà e prospettive*, 11-15 ott. 1988, Lugano/Padova, (ed.) Vocabolario dei Dialetti della Svizzera italiana/Centro di Studio per la Dialettologia italiana (C.N.R.), Università di Padova, 37-46.

DECURTINS, A. (1985): "Die Bestrebungen zur schriftsprachlichen Vereinheitlichung der bündnerromanischen Idiome. Zur Vorgeschichte des Rumantsch Grischun", in: URELAND, P.St. (ed.), Entstehung von Sprachen und Völkern - Sprache als identitätsstiftender Faktor, Akten des 6. Internat. Symposiums über Sprachkontakt in Europa, Mannheim, 1984, Tübingen, Niemeyer, 349-376.

DIEKMANN, E. (1992): "Das Rumantsch Grischun: Zur Planung, Entstehung, Entwicklung, Verbreitung und Rezeption einer gesamtbündnerromanischen Schriftssprache", in: *Beiträge zur sprachlichen, literarischen und kulturellen Vielfalt in den Philologien*, Festschrift für Rupprecht Rohr zum 70. Geburtstag, hgg. von G. Birken-Silverman und G. Rössler, Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 299-315.

FURER, J.-J. (1996): *Le romanche en péril?* évolution et perspective, Office fédérale de la statistique, Berne 1996.

GLOOR, D., HOHERMUTH, S., MEIER, H. & MEIER-DALLACH, H.P. (1996): *Fünf Idiome – eine Schriftsprache?* Die Frage einer gemeinsamen Schriftsprache im Urteil der romanischen Bevölkerung, Chur, Bündner Monatsblatt/Desertina AG.

Gruppo di lavoro per le regioni linguistiche dei Grigioni: 1a parte La situazione delle regioni linguistiche dei Grigioni; 2a parte postulati e provvedimenti, emanato dal Gruppo il 23 giugno 1994.

GROSS, M., CATHOMAS, B. & FURER, J.-J. (1996): *Rumantsch, Facts & Figures*, Cuira, Lia Rumantscha, (existe en rumantsch, français, italien, allemand et anglais).

LUDI, G. (Hg.)(1994): *Sprachstandardisierung / Standardisation des langues / Standardizzazione delle lingue / Standardization of languages*, 12. Kolloquium der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften 1991, in Zusammenarbeit mit der Nationalen Schweiz. UNESCO-Kommission, ed. Universistätsverlag Freiburg, Schweiz.

NAY, G. (1991): "Die Stellung des Rätoromanischen als Gerichtssprache", in: *Gesetzgebung heute*, 1991/1, Bern, Schweizerische Bundeskanzlei, 9–26.

SCHMID, H. (1982): *Richtlinien für die Gestaltung einer gesamtbündnerromanischen Schriftsprache Rumantsch Grischun*, Lia Rumantscha, Chur (auch in: Annalas da la Societad Retorumantscha CII, 1989, 43-76).

SCHMID, H. (1989): *Eine einheitliche Schriftsprache: Luxus oder Notwendigkeit?* Zum Problem der überregionalen Normierung bei Kleinsprachen, Erfahrungen in Graubünden, erweiterte Fassung eines im Sept. 1988 in Südtirol gehaltenen Vortrags, San Martin de Tor, Istitut Ladin "Micurà de rü" (Separat).

SOLER, C. (1991): "Le romanche, un laboratoire contrôlé (presque) totalement?", in: *Terminologies nouvelles*, 6, déc. 1991, Revue semestrielle coéditée par l'Agence de coopération culturelle et technique et la Communauté française de Belgique, Terminologie et développement, Actes du séminaire, première parte, Rabat, juin 1991, 24-31.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69/I, 1999, 107-117

Sprachplanungsprojekt - SPELL
SPELL - Servisc per planificazion y elaborazion dl lingaz ladin.
Standardisierungsprojekt der ladinischen Idiome in den Dolomiten.

Rut BERNARDI

Abstract

Il ladino delle Dolomiti é una delle lingue neolatine che non ha saputo sviluppare una lingua tetto per i suoi idiomi "Badiot", "Mareo", "Gherdëina", "Fascian", "Fodom" e "Ampezan".

I direttivi dei due istituti culturali ladini "Majon di Fascegn" a Vigo di Fassa e "Micurà de Rü" a San Martin in Val Badia decisero nell'autunno 1988 di incaricare il professor Heinrich Schmid di Zurigo, anche ideatore del Rumantsch Grischun, dell'elaborazione di una proposta per un linguaggio comune scritto per i ladini delle Dolomiti. Il titolo dell'originale é "Wegleitung für den Aufbau einer gemeinsamen Schriftsprache der Dolomitenladiner". In questo lavoro scientifico il prof. Schmid ritorna al latino come radice comune di tutti gli idiomi interessati e segue l'evoluzione dei singoli suoni, onde ricava il maggior divisore comune che viene poi elevato a forma standard. I criteri addottati sono: la maggioranza, la regolarità, la trasparenza funzionale delle singole forme, la comprensibilità, la presunta accettanza da parte dell'utenza e raramente l'originalità delle forme.

Per elaborare in un contesto più ampio questi principi e al fine di mettere a disposizione il materiale utile per la produzione di testi in "ladin dolomitan" il progetto linguistico SPELL (Servizio per la Pianificazione ed Elaborazione della Lingua Ladina) è stato lanciato nell'autunno 1994, con un programma per due trienni, fino al 2.000.

1. Geographische Lokalisierung

Die DolomitenladinerInnen sind in den Tälern um das Sella-Massiv beheimatet: Gadertal (lad. Val Badia) mit dem Seitental Enneberg (lad. Mareo), Gröden (lad. Gherdëina), Fassa (lad. Fascia), Buchenstein (lad. Fodom), Ampezzo (lad. Anpezo). Insgesamt sind es über 35.000 BewohnerInnen, davon schätzungsweise 30.000 LadinerInnen.

Das Dolomitenladinische schreibt zur Zeit fünf offizielle Idiome. Die fünf Idiome sind: "badiot" mit "mareo", "gherdëina", "fascian", "fodom" und "ampezan". Die fünf ladinischen Talschaften haben seit einigen Jahrzehnten jeweils eine eigene Orthografie für ihr Idiom entwickelt. (Für eine Übersicht zum ladinischen Sprachgebiet, siehe die zwei Karten im Anhang).

2. Historischer Überblick:

Kodifizierungsversuche der einzelnen ladinischen Varianten

> "Im ladinischen Sprachraum bezogen sich Verschriftungsversuche bis zu diesem Jahrhundert immer auf den Dialekt in einem Tal und lehnten sich dabei entweder an die deutsche bzw. italienische Graphie an oder setzten sich aus identitätsstärkenden Motiven heraus bewusst davon ab. Talübergreifende Lösungen findet man erst zu Beginn des

103

20. Jahrhunderts in den verschiedenen Vorschlägen der Jahreskalender." (OLEINEK, 1995, 24)

Mit Jahreskalender sind hier die "Calëndri"[1] gemeint, die in Innsbruck, über den Zeitraum von 5 Jahren, von Grödnern des Ladinervereins herausgegeben wurden.

Aber werfen wir zuerst einen Blick zurück ins vorige Jahrhundert.

Joseph Th. Haller, Landrichter in Enneberg, erkennt schon 1832 die Verwandtschaft der ladinischen Idiome in den Dolomiten und mit dem Romanischen in Graubünden. In seiner Schlussbemerkung können wir lesen:

> "dass die ladinische Sprache in Gröden und Enneberg eine und dieselbe Sprache von nicht sehr verschiedener Mundart sei". "..., dass die ladinischen Mundarten Ennebergs, des Gadertales und Grödens dem Engadinischen näher stehen als der Mundart «Hochrhäziens»". (HALLER, 1932, 161).

Er hat versucht, für die in allen vier verglichenen Dialekten gleichen Laute, auch gleiche Schriftzeichen zu benutzen.

Den gewagtesten und bis heute einzigen Versuch einer Vereinheitlichung des Ladinischen im heutigen Sinne, machte 1833 der aus San Ciascian (Sankt Kassian) im Gadertal stammende Geistliche *Micurá de Rü* alias *Nikolaus Bacher* in seinem: "Versuch einer Deütsch = Ladinischen Sprachlehre".

> "Wäre die Grammatik im Druck erschienen, so hätte sie sicherlich eine tälerübergreifende einigende Wirkung gehabt, zumindest was die Orthographie angeht, ..." (KATTENBUSCH, 1994, 65)
>
> "Es ist also die Absicht Bachers, eine gemeinsame Schriftsprache für alle Täler zu schaffen". (CRAFFONARA, 1995, Anm. 23, in: BACHER, 1833, 29)

Bacher hat sich stark etymologischer Prinzipien bedient. Dadurch ergaben sich verschiedene Grapheme in der jedoch in sich stimmigen Orthographie.

Das Prinzip der Varianten, wie es auch heute im Rumantsch Grischun und im Ladin Dolomitan angewandt wird, wurde schon von Bacher verwendet. Als Beispiel Verbformen, bei denen Bacher zwei Varianten zur Auswahl lässt:

Imperfekt: "Ich sang": jeu çhiantâ = jeu çhiantava; ël perdô = ël perdòva.

---

1 - Kalënder de Gherdëina per l ann 1911. Fat da Arkanǧul Lardschneider de Ciampać. Dat òra da Uzöp Runggaldier da Passua, Dispruk, Kinderfreund, 1910. Ebenso: - Calënder de Gherdëina per l'ann 1912. Calënder ladin per l'an 1913. Weiters: - Calënder ladin per l'ann 1914. Fat y dat ora dall' "Union dei Ladins" a Dispruc. - L Kalënder ladin per l'ann 1915. Liber per la familia ladina. Dat ora dal' "Union dei Ladins" a Dispruk. Metù adum da Ushepantone Comploj da Fusheron. Dispruk.

101

Futur: "Ich werde sein": jeu sarà (Inf. + HABEO) = jeu vęgn a estr ((ve)gnù + a + Inf.).

Das Prinzip der hybriden Form: Bacher schlägt für das Partizip "gehabt" die hybride Form "avü" vor, die damals in keinem der von ihm berücksichtigten Idiome vorkam.

Partizipien von "haben" und "wissen": Ba+Ma = albü / salpü; Ba aut = aibü / saipü; Gr+Fa+Fo (a)bú / sapú.[2]
Bachers Vorschlag der Einheitsform = avü / sapü.

Als nächster Versuch einer Normierung der ladinischen Orthografie können die *Zeitschriften* [3] (DORSCH-CRAFFONARA, 1982) und die *Kalender* (Calëndri de Gherdëina, 1911, 1912) (Calëndri Ladins, 1913, 1914, 1915) vor dem Ersten Weltkrieg betrachtet werden.

Als weitere Etappe für eine einheitliche Grafie kann die Einführung der paritätischen Schule in Gröden (Gherdëina) und im Gadertal (Badia) betrachtet werden. Teresa Gruber aus Gröden und Ferruccio Minach aus Meran erarbeiteten eine einheitliche Schulgrafie (Calënder de Gherdëina, 1948) (GRUBER/MINACH, 1951, 1949) (GRUBER, 1950), die deutliche Vereinfachungen, z.B. Vermeidung diakritischer Zeichen und die Verwendung der lateinischen Schriebweise, aufweisen.

Eine gemeinsame ladinische Orthografie konnte jedoch erst in den 80iger Jahren erzielt werden. Eine *"Kommission zur Vereinheitlichung der Graphie" ("Comisciun por l'unificazion dia grafia"),* unter der Leitung von Lois Craffonara, hat von 1984 bis 1987 Orthografiekriterien ausgearbeitet. Nach langwierigen Diskussionen, konnte schießlich eine Einigung gefunden werden, die am 29.6.1987 vom ladinischen Kulturassessorat der Provinz Bozen, als offizielle Grafie anerkannt wurde.

Heute wird die Einheitsgrafie von beinahe allen ladinischen Institutionen und Medien berücksichtigt. Abweichungen davon erfolgen hauptsächlich aus mangelnden Schreibkenntnissen[4] und nur selten aus Akzeptanzproblemen einzelner Kompromisslösungen.

---

2 Ba = badiot; Ba aut = badiot von Badia (Pedraces) aufwärts; Ma = mareo; Gr = gherdëina; Fa = fascian; Fo = fodom.

3 L'amik di Ladins - Der Ladinerfreund. Innsbruck 1905; Nr. 1, 15 Mai; Nr. 2, 30. Mai; Nr. 3, 15 Juni; 'L Ladin - Der Ladiner. Brixen 1908; Nr. 1, 15. April; Nr. 2, 15. Mai.

4 Zur Zeit werden in der Provinz Bozen, in Gröden und im Gadertal, in der Pflichtschule (8 Schuljahre) 2 Wochenstunden und in der Oberschule (5 Schuljahre) 1 Wochenstunde Ladinisch unterrichtet.

In Ladinien ist also, im Gegensatz zu Graubünden[5], in der Vergangenheit kein richtiger Versuch unternommen worden eine einheitliche ladinische Schriftsprache zu erarbeiten.

3. Entstehung und Verbleib des Ladin Dolomitan

Heute ist die Zeit für eine einheitliche ladinische Standardschriftsprache reif. Dies haben die zwei ladinischen Kulturinstitute "Micurà de Rü" und "majon di fascegn" im Oktober 1988 erkannt und den "Vater" des Rumantsch Grischun (SCHMID, 1982) mit der Ausarbeitung der "Wegleitung für den Aufbau einer gemeinsamen Schriftsprache der Dolomitenladiner" (SCHMID, 1998) beauftragt. Darin werden die Richtlinien für das Ladin Dolomitan vorgestellt.

Die ladinische Einheitsschriftsprache Ladin Dolomitan ist eine Standard - oder Ausbausprache, die auf die bereits existierenden fünf ladinischen Talschaftsidiome beruht.

Die Entwicklung einer einheitlichen Schriftsprache gibt den einzelnen Idiomen die Möglichkeit, ihre Originalität zu bewahren. Mit wenigen Ausnahmen enthält sie Wörter, Formen und Strukturen aus allen in Frage kommenden Idiomen. Eine ladinische Standardschriftsprache ist nach Abschluss der wissenschaftlichen Arbeit das ausgebauteste und vollständigste ladinische Idiom. In diesem Punkt unterscheidet sie sich eindeutig von Plansprachen wie Esperanto oder Interlingua. Eine ladinische Einheitsschriftsprache ist keine künstliche Sprache, sondern der gemeinsame Nenner aller ladinischen Idiome.

Eines der von Prof. Schmid angewandten Kriterien für die Schaffung des LDs ist das Mehrheitsprinzip (siehe Kasten), d.h. man hat - wo immer möglich - jene Form gewählt, die der Mehrheit der oben genannten Schriftvarianten gemeinsam ist. Dieser Grundsatz gilt sowohl für die Laut- und Formenlehre als auch für die Satzbildung und den Wortschatz. In Zweifelsfällen wird zusätzlich auf Transparenz, Vereinfachung und allgemeine Verständlichkeit des sprachlichen Systems, sowie auf Originalität der ladinischen Sprache, geachtet.

---

5 Gion Antoni BÜHLER schuf 1867 das "Romontsch fusiunau"; Leza UFFER kreierte 1960 das "Interrumantsch"; 1958 erfolgte eine ausgleichende Annäherung "Avischinaziun" der beiden "Hauptidiome" Unterengadinisch (Vallader) und Surselvisch (Sursilvan) und 1982 erarbeitete Heinrich SCHMID schließlich das "Rumantsch Grischun". (OLEINEK, 1995, 68)

Badiot/ Mareo	Gherdëi-na	Fascian	Fodom	Ampezan	Prinzip	LD	Deutsch
os	os	os	os	os	5 : 0	os	Knochen
forfesc	forfesc	forfesc	forfesc	forfesc	5 : 0	forfesc	Schere
cinch	cinch	cinch	cinch	zinche	4 : 1	cinch	fünf
plen/plëgn	plën	pien	plen	pien	3 : 2	plen	voll
vene/vëne	vënder	vener	vene	vende	3 : 2	vene	verkaufen
fi	fil	fil	fil	firo	3 : 1 : 1	fil	Faden
sedesc/ sëdesc	sëidesc	seidesc	sëdesc	sedesc	2:3> -ei- "Orig."	seidesc	sechzehn
net/not	nuet	net/not	not	note	2:1:1:1> -ue- Orig.	nuet	Nacht
surt	sëurt	sort	sourt	sordo	2:1:1:1	sourt	taub
laûr	leur	laor	laour, laúr	laoro	1:1:1:1:1	laour	Arbeit

Einige Beispiele, bei denen linguistische Kriterien ausschlaggebend sind:

Phonetik:						
lat.	***mar./bad.***	***grd.***	***fas.***	***fod.***	***amp.***	***LD***
PLAGA	plaia	plea	piaa	plaia	piaga	**plaia** Wunde
CRUCEM	crûsc	crëusc	crousc	crousc	crosc	**crousc** Kreuz
*GLACIA	dlacia	dlacia	giacia	glac	giaza	**glacia** Eis
Morphologie:						
lat.	***mar./bad.***	***grd.***	***fas.***	***fod.***	***amp.***	***LD***
-ES	-es	-es	-es / -e	-e	-es	-es
-ABO	-â	-ove	-ae / -ee	-âve	-ae	**-ove**
-ATICUS	-aje	-aja	-age	-agio	-aso	**-aje**
Lexikon:						
it. dt.	***mar./bad.***	***grd.***	***fas.***	***fod.***	***amp.***	***LD***
parlare reden, sprechen	baié	rujené	rejonèr/parlèr	descore	parlà/rajonà	**rejoné**
patate Kartoffel	sôni	patac	pomes	sansoni	pestorti	**sansoni / patac**
bollo Briefmarke	martl	marcl	bol	bol	bol	**bol / marcl**
Semantik:						
it.	***mar./bad.***	***grd.***	***fas.***	***fod.***	***amp.***	***LD***
fienile	majun	majon	majon	majon	majón	**majon**
(Heu)stadel	'fienile'	'camera'	'casa'	'fienile'	'stabbio, recinto'	
abbaiare bellen	baié 'parlare'	baié 'abbaiare'	baièr 'abbaiare'	baié 'abbaiare'	baià 'abbaiare'	**baié**

BEST COPY AVAILABLE

4. Das Projekt SPELL (Servisc per planificazion y elaborazion dl lingaz ladin)

SPELL ist die Abkürzung für "Servisc de planificazion y elaborazion dl lingaz ladin" und bedeutet "Dienststelle für die Normierung und den Ausbau der ladinischen Sprache".

Das Sprachplanungsprojekt SPELL baut auf die wissenschaftlichen Richtlinien der 1994 abgeschlossenen "Wegleitung für die Schaffung einer gemeinsamen Schriftsprache der Dolomitenladiner" auf.

Auf Initiative des Direktors des Ist. Cult. Lad. "majon di fascegn", Fabio Chiocchetti, wurde im Herbst 1994, in Zusammenarbeit mit der Union Generela di Ladins dla Dolomites, der Dachorganisation aller Ladinervereine, mit dem Sprachplanungsprojekt SPELL begonnen. Es wurden zwei Vollzeitstellen[6] mit weiteren freien MitarbeiterInnen eingerichtet.

Dank des prompten, effizienten und kompetenten Einsatzes des wissenschaftlichen Koordinators, Moritz Vögeli aus der Schweiz, ist es den MitarbeiterInnen schon in relativ kurzer Zeit[7] gelungen, die hochgesteckten Ziele in Angriff zu nehmen:

- Umfassende Dokumentation und entsprechende Informatisierung des bestehenden ladinischen Wortschatzes (Idiome) mit der Möglichkeit von Neuauflagen moderner Talschaftswörterbücher[8].
- Ausarbeitung eines Standardwörterbuchs[9].
- Bildung von Neologismen für spezifische Themenbereiche[10] durch die Analyse produktiver ladinischer Wortbildungsmuster[11].
- Ladin Dolomitan - Grammatik[12].
- Übersetzungen von Texten im Standard[13] auf Anfrage.

---

6 Nadia CHIOCCHETTI (Fassa); Rut BERNARDI (Gröden).

7 Von Januar 1994 bis November 1997 hat Moritz VÖGELI das Projekt SPELL koordiniert. Ab Januar 1998 werden die Arbeiten am Projekt SPELL von Rut BERNARDI koordiniert.

8 Vocabolario Italiano - Ampezzano. Regole d'Ampezzo, 1997; Dizionario Ladino fassano (cazet) - Italiano. Ist. Cult. Lad. "Majon di Fascegn".

9 "Material per n glossar ladin unifiché. Glossar ladin - todesch - talian". Verscion provijora, auril 1997.

10 Alpinismus. Anatomie, Medizin. Architektur.

11 VIDESOTT, Paul: Wortbildung im Ladin Dolomitan. (Manus. Diplomarbeit). Innbruck, 1994.

12 Gramatica elemantara dl Ladin Dolomitan. Verscion provijora, mei 1997.

13 Ende 1998: an die 160 Texte.

- Ausarbeitung von Sprachkursen für die Erlernung der Idiome[14].
- Ladin Dolomitan Kurse[15].

5. Die "ökologische" Dynamik der ladinischen Sprache

Die "ökologische" Dynamik der Sprache - die sozio-kulturelle und vor allem die affektive Dimension der Sprache - ist bei wissenschaftlich arbeitenden Sprachplanungsprojekten oft ein Waisenkind, d.h. dieser Bereich wird meistens zu wenig berücksichtigt. So auch beim Sprachplanungsprojekt SPELL.

Dies geschieht jedoch nicht aus Unkenntnis dieser Tatsache, sondern vielmehr aus Zeitmangel. Die Arbeitskräfte am Projekt sind LinguistInnen und keine Animateure oder Journalisten, die solide PR - Arbeit leisten können, wenn die gesamte linguistische Basisarbeit zu bewältigen ist.

Was an Arbeit an den einzelnen Idiomen jahrelang versäumt wurde, sollte in der Einheitsschriftsprache plötzlich in ein paar Jahren bewältigt werden. (z. B. Wörterbücher, Grammatiken, Sprachkurse u.s.w.)

Von Anfang an waren für die Förderung des Ladinischen, und speziell des Ladin Dolomitan, auch Aktionen im Bereich des "Prestige Planning", sowie des "Status Planning", vorgesehen. Die konkrete Umsetzung solcher Aktionen nimmt jedoch durchgehend mehr Zeit und Energie in Anspruch, als von der Leitung vermutet. (z. B. Vorträge, Referate, Artikel (Medienarbeit), Plakataktionen, Informationsabende, Lesungen, LD-Kurs)

Eine ladinische Gemeinde, die Gemeinde St. Ulrich in Gröden, startete im März 1998 eine Art Umfrage unter der Bevölkerung (3.623 Wahlberechtigte), ob das Projekt SPELL finanziell unterstützt werden soll. Dabei wurde auf der Frontseite des Fragebogens mit der Möglichkeit eines Austausches des Grödnerischen mit dem Ladin Dolomitan argumentiert.

83% der abgegebenen Stimmzettel (53% der Gesamtbevölkerung) haben sich gegen eine finanzielle Unterstützung des Projekts ausgesprochen. Trotz Informationsabende über das Projekt und die Einheitsschriftsprache LD, bei denen wie üblich hauptsächlich Befürworter anwesend waren, wissen bis heute eigentlich die Wenigsten woran das Projekt arbeitet und wie das Ladin

14 Cors de alfabetisazion per no Ladins (Fascian). Comprenjorie Ladin de Fascia, Ist. Cult. Lad. "majon di fascegn", SPELL, 1997; Cors de alfabetisazion per Ladinofons (Fascian). Comprenjorie Ladin de Fascia, Ist. Cult. Lad. "majon di fascegn", SPELL, 1997; Curs de Gherdeina. SPELL - Rut BERNARDI, 1999 (im Druck).

15 Im Mai 1997 wurde ein 4tägiger LD-Intensivkurs in Bozen abgehalten.

Dolomitan aussieht. Artikel, die in der Einheitsschriftsprache verfasst und in der ladinischen Wochenzeitschrift "La Usc di Ladins" veröffentlicht wurden (um die 30 Artikel), sind nur in den seltensten Fällen als solche erkannt worden. Da sie auf Ladin Dolomitan, den gemeinsamen ladinischen Nenner der fünf Idiome, verfasst waren, wurde aus Unkenntnis jeweils auf ein Nachbaridiom getippt. Das Leseverständnis war bei der Lektüre dieser Artikel bedeutend höher als bei der Lektüre benachbarter Idiome, denn das LD steht jedem Idiom näher als die Idiome untereinander.

So geschieht es auch, dass heute Artikel in LD-feindlichen Zeitschriften erscheinen, wobei der Redaktor der Meinung ist, einen Artikel in der Nachbarmundart zu veröffentlichen. Würden nun diese Artikel als LD-Artikel gekennzeichnet, wären sie einerseits für die LD-Gegner leichter zu vermeiden und angreifbarer, andererseits jedoch würden auch viele LerserInnen endlich den ladinischen Anteil des LDs erkennen.

Die Gegner des Projektes SPELL (meistens auch aus politischen Gründen Gegner der ladinischen Dachorganisation Union Generela di Ladins dla Dolomites) und des Ladin Dolomitans (meistens auch Gegner des Ladinischen ganz allgemein, siehe z. B. Ladinischunterricht in der Schule) haben es jedoch geschafft das Ladin Dolomitan als am Schreibtisch erdachte Kunstsprache a la Esperanto zu propagieren und damit der Bevölkerung Angst einzujagen.

Schlussendlich braucht es aber trotz allem etwas Toleranz, denn einige Abweichungen des eigenen Idioms sind mit dem besten Willen nicht zu vermeiden.

Thematische Bibliographie:

BACHER, NIKOLAUS / MICURÀ DE RÜ (1833 Manus.): "Versuch einer Deütsch - Ladinischen Sprachlehre", in: *Ladinia*, 19 (1995), 1-304.

BERNARDI, R. (1995): "Die vierte Welt", in: *Südtirol Profil*, Nr. 22, 29, 50-51.

BERNARDI, R. (1998): "Das Ladin Dolomitan, das Sprachplanungsprojekt SPELL und die Angst der Mächtigen", in: *Annalas*, Annada 111, Cuira, Societad Retorumantscha, 79-84.

Calënder de Gherdëina per l'ann 1912.

Calënder ladin per l'an 1913.

Calënder ladin per l'ann 1914. Fat y dat ora dall' "Union dei Ladins" a Dispruc.

Calënder de Gherdëina per l'ann 1948.

CRAFFONARA, Lois (1989): "I Ladins dla Dolomites", San Martin de Tor, Micurà de Rü.

DORSCH-CRAFFONARA, H. (1982): "Die ersten dolomitenladinischen Zeitungen", in: *Ladinia*, 6, 155-173.

GRUBER, T. (s. a., um 1950): "Mia fibla", Porsenù (gadertalische Ausgabe).

GRUBER, T., FERRUCCIO, M. (1949): "Mia fibla", Porsenù (grödnerische Ausgabe).

GRUBER, T., FERRUCCIO, M. (1951): "Ladinische Schulschreibweise mit weiteren Bemerkungen und einigen Hinweisen auf die Frage- und Inversionsform", Porsenù.

HALLER, J. TH. (1832): "Versuch einer Parallele der ladinischen Mundarten in Enneberg und Gröden in Tirol, dann im Engadin, und der romaunschischen [sic!] in Graubünden".

Kalënder de Gherdëina per l ann 1911. Fat da Arkanǧul Lardschneider de Ćiampać: Dat òra da Uźöp Runggaldier da Passua, Dispruk, Kinderfreund, 1910.

Kalënder ladin per l'ann 1915. Liber per la familia ladina. Dat ora dal' "Union dei Ladins" a Dispruk. Metù adum da Ushepantone Comploj da Fusheron. Dispruk.

KATTENBUSCH, D. (1994): "Die Verschriftung des Sellaladinischen. Von den ersten Schreibversuchen bis zur Einheitsgraphie", San Martin de Tor, Ist. Cult. Lad. "Micurà de Rü".

MALL, S. (1998): "Über Land I", in: MALL, S., *Landschaft mit Tieren unter Sträuchern hingeduckt*, Innsbruck, Haymon Verlag.

OLEINEK, S. (1995): "Die panladinische Schriftkoiné «Ladin Dolomitan» im Spannungsfeld zwischen kommunikationsorientierter Modernisierung und lokalistischem Sprachkonservativismus", Diplomarbeit, Univ. Salzburg.

SAV; BERNARDI, R., LOCHER, E. & MALL, S. (1999): "Leteratura, Literatur, Letteratura. Texte aus Südtirol", Bozen, Ed. Sturzflüge.

SCHMID, H. (1989): "Eine einheitliche Schriftsprache: Luxus oder Notwendigkeit?", San Martin de Tor, Istitut Ladin "Micura de Rü".

SCHMID, H. (1982): "Richtlinien für die Gestaltung einer gesamtbündnerromanischen Schriftsprache Rumantsch Grischun", Cuira, Lia Rumantscha.

SCHMID, H. (1998): "Wegleitung für den Aufbau einer gemeinsamen Schriftsprache der Dolomitenladiner", San Martin de Tor, Ist. Cult. Lad. "Micurà de Rü"; Vich, Ist. Cult. Lad. "majon di fascegn".

SPESCHA, F. (1994): "L'entupada", in: *Litteratura*, 17/adrenalin, Domat, USSR.

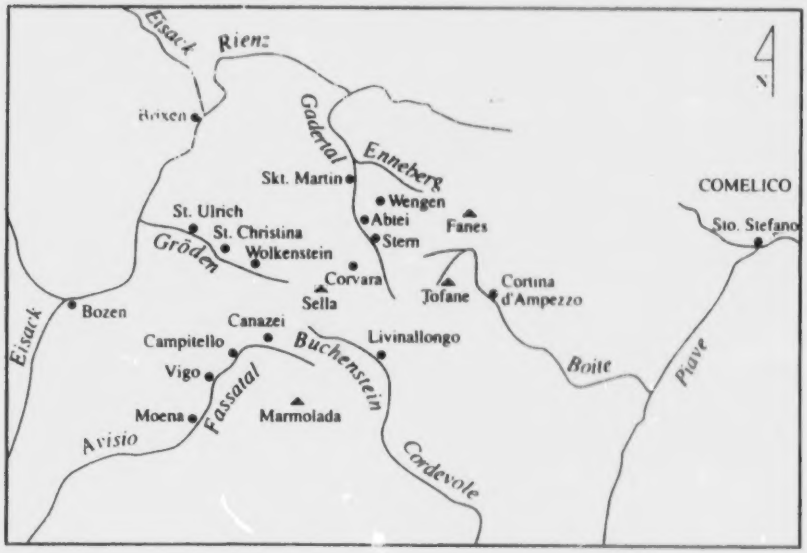
VIDESOTT, P. (1997): "Das ladinische Sprachplanungsprojekt SPELL", in: *Tiroler Chronist*, 67, 25-29.

VIDESOTT, P. (1997): "Der Wortschatz des Ladin Dolomitan: Probleme der Standardisierung", in: *Mondo Ladino*, XXI (1997), Festschrift G. A. Plangg. Vich, Ist. Cult. Lad. "majon di fascegn", 149-161.

VIDESOTT, P. (1998): "Ladin Dolomitan. Die dolomitanladinisehen Idiome auf dem Weg zu einer gemeinsamen Schriftsprache", in: *Des Schlern*, Nr. 72.

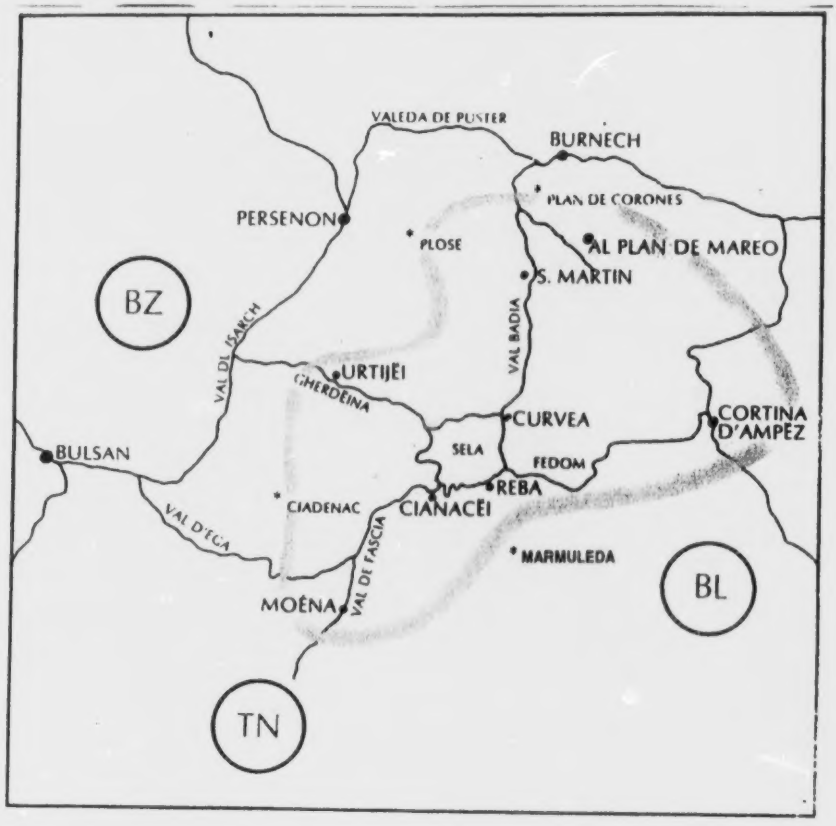
VIDESOTT, P. (1998): "Wortschatzerweiterung im Ladin Dolomitan", in: *Ladinia*, 20. San Martin de Tor, Ist. Cult. Lad. "Micurà de Rü".

Karte 1: Übersicht zum ladinischen Sprachgebiet - mit deutschen Toponymen



BEST COPY AVAILABLE

Karte 2: Übersicht zum ladinischen sprachgebiet - mit ladinischen Toponymen



Entnommen aus: CRAFFONARA, Lois (1989): "I Ladins dla Dolomites", San Martin de Tor, Ist. Cult. Lad. Micurà de Rü, 3; KATTENBUSCH, Dieter (1994): "Die Verschriftung des Sellaladinischen. Von den ersten Schreibversuchen bis zur Einheitsgraphie", San Martin de Tor, Ist. Cult. Lad. Micurà de Rü, 6.

BEST COPY AVAILABLE

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69/I, 1999, 119-133

Sprachstandardisierung aus Minderheits- und Mehrheitsperspektive: Japanische Beispiele

Florian COULMAS

Zusammenfassung

In diesem Beitrag geht es um den Zusammenhang zwischen der Standardisierung von Sprachen und ihrem soziodemographichen Status in einer politisch definierten Gemeinschaft, speziell um ihren Status als Sprache einer Minderheit oder einer Mehrheit. Es wird argumentiert, dass ein solcher Zusammenhang besteht und zwar dergestalt, dass der Mehrheitsstatus dem Prozess der Sprachstandardisierung tendenziell förderlich ist, während der Minderheitsstatus sich eher hemmend darauf auswirkt. Es zeigt sich, dass Status und Funktion der Sprachen Variablen sind, die miteinander interagieren.

Einleitung

Sprachstandardisierung ist ein höchst komplexes Problem, das sich in verschiedenen kulturellen, gesellschaftlichen und sprachlichen Milieus auf sehr unterschiedliche Weise darstellt. Nur durch das Studium vieler Einzelfälle können wir hoffen zu allgemeinen Einsichten darüber zu gelangen, was Sprachstandardisierung an sich eigentlich ist, wie sich Standardsprachen von Sprachen unterscheiden, die keinen Standard haben. Bisher sind die Zusammenhänge der sprachlichen Standardisierung vor allem an den grossen europäischen Gemeinsprachen untersucht worden. Diese Konzentration auf einen geolinguistischen Bereich und eine Gruppe eng miteinander verwandter Sprachen birgt die Gefahr einer zu stark eurozentrischen Perspektive (vgl. COULMAS 1994: 175).

Nun ist es vielleicht nicht schwer, bei einem Gegenstand wie dem, der hier zu behandeln ist, ein grosses Mass an Eurozentrismus zu rechtfertigen. Als wesentliches Merkmal moderner Industriegesellschaften hat die Standardsprache ihre hervorragende Bedeutung zuerst in Europa erlangt. Sprachakademien, die die Grundlagen für die Standardisierung der Sprachen gelegt haben, traten zuerst in Europa in Erscheinung. Freilich sollte man darüber nicht vergessen, dass sich ein normatives Verhältnis zur Sprache in vielen Teilen der Welt viel früher entwickelt hat, insbesondere in Asien. Zwar ist eine normative Einstellung zur Sprache nicht mit einem Standard selbst zu verwechseln, aber sie ist eine notwendige Bedingung für die Etablierung eines solchen. Die schriftliche Fixierung der Sprache leistet der Entstehung und Pflege normativer Spracheinstellungen Vorschub. Ostasien ist eine der Regionen, wo die normative Priorität der Schriftsprache am frühesten und

nachhaltigsten entwickelt worden ist. Im Interesse eines allgemeinen Verständnisses der Sprachstandardisierung lohnt es sich deshalb, den Blick auf eine spezielle Situation innerhalb dieser grossen Region zu werfen, diejenige Japans. Dabei geht es um zweierlei. Erstens sollen Parallelen zwischen der Standardisierung des Japanischen und der europäischer Sprachen aufgezeigt werden. Zweitens wird innerhalb der japanischen Situation die Frage diskutiert, wie sich der Status einer Sprache als Mehrheits- bzw. Minderheitssprache auf die Sprachstandardisierung auswirkt. In diesem Zusammenhang wird die Sprachensituation Okinawas in Augenschein genommen.

1. Standardisierung des Japanischen

Japanisch oder *kokugo*, "Landessprache", wie es in Japan gewöhnlich genannt wird, ist heute eine hochstandardisierte und stark reglementierte Sprache, die allen Ansprüchen moderner Kommunikation gerecht wird (COULMAS 1990). Obwohl Japan eine mehr als eineinhalb Jahrtausende zurückreichende Schrifttradition hat, ist das noch nicht lange der Fall. Die Anfänge der Sprachstandardisierung sind eng mit dem Ausdruck *kokugo*, "Landessprache", verbunden, und der kam erst vor etwas mehr als hundert Jahren in Gebrauch (SATŌ 1977)(*Kindai no goi*)). Ja, er wurde als Mittel der sprachlichen Vereinheitlichung des Landes lanciert. 1895 veröffentlichte der Linguist Ueda Kazutoshi, der in Frankreich und Deutschland studiert und dort den Geist des Sprachnationalismus eingeatmet hatte, den ersten Band seines einflussreichen Werks "Für eine Landessprache". Zu dem Zeitpunkt war die Idee einer Landessprache noch immer neu in Japan, denn in der Feudalzeit, die bis in die sechziger Jahre des 19. Jahrhunderts angedauert hatte, zeichnete sich der Sprachgebrauch durch die Koexistenz funktionsspezifischer, zum Teil sehr unterschiedlicher Varianten aus. Insgesamt war die Sprachsituation höchst komplex. Sie lässt sich vereinfachend folgendermassen kennzeichnen.

1.1. Schriftsprache und gesprochene Sprache waren grundsätzlich verschieden

Da die Japaner die Kunst des Schreibens von den Chinesen erlernt und mit deren Schrift zunächst auch deren Schriftsprache übernommen hatten, war es immer selbstverständlich, dass dem medialen Unterschied zwischen Rede und Schrift ein solcher zwischen dem mündlichen und dem schriftlichen Ausdruck entsprach (SEELEY 1991). Die chinesische Schriftsprache blieb bis ins späte 19. Jahrhundert, in einigen Funktionsdomänen wie der des Rechts bis ins 20. Jahrhundert in Gebrauch. Dabei war die chinesische Schriftsprache, *kanbun*

genannt, kein monolithischer Kode, sondern wies grosse interne Vielfalt auf. Das Spektrum reichte von einer dem genuinen klassischen Chinesisch sehr nahen Variante bis zu einer stark japanisierten Variante. *Kanbun* war eine reine Schriftsprache, die von niemandem gesprochen wurde. Viele, die sie benutzten, waren des gesprochenen Chinesisch nicht mächtig. Aus dieser Notlage entwickelte sich eine besondere Methode, mit chinesischen Dokumenten umzugehen, die darin bestand, sie im Zuge des Lesens zu übersetzen. Der daraus entstandene Stil heisst *kundoku kanbun* oder "übersetztes Chinesisch". Er wird noch heute in der Oberschule unterrichtet. Eine Besonderheit dieses Stils ist, dass die japanische Sprache, die er reflektiert, klassisches Japanisch ist, also die Sprache der Kyotoer Aristokratie des 9. Jahrhunderts. Das ist ungefähr so, als schriebe man einen Text auf Lateinisch, um ihn dann mittelhochdeutsch zu lesen, wobei die Wortstellungsunterschiede zwischen Lateinisch und Mittelhochdeutsch durch hierarchisch angeordnete Diakritika angezeigt werden.

Neben *kanbun* wurde schon früh auch genuin Japanisch geschrieben. Als Medium der schönen Literatur kam die japanische Schriftsprache bereits im 10. Jahrhundert zu ihrer ersten Blüte. In späteren Jahrhunderten entwickelten sich zum Teil vermittelt durch das Kabukitheater der Umgangssprache angenäherte Schreibstile. Insgesamt jedoch waren die verschiedenen Schreibstile bzw. Schriftsprachen, die im 19. Jahrhundert in Gebrauch waren, von jeder Form der gesprochenen Sprache weit entfernt.

1.2. Die gesprochene Sprache war stark lokal geprägt

Solange sie belegt ist, weist die japanische Sprache eine ausgeprägte Dialektvielfalt auf (KATŌ 1997). Moderne Dialektologen unterscheiden gewöhnlich drei Hauptdialektgruppen, ostjapanische, westjapanische und die auf der südlichsten Hauptinsel Kyūshū gesprochenen (SHIBATA 1958). Kyoto war lange das Zentrum der westjapanischen Dialekte wie auch, als Sitz des kaiserlichen Hofes, der Ort der eleganten und als ästhetisch ansprechend geltenden Sprachform. Zum Zentrum der ostjapanischen Dialekte entwickelte sich Edo, das heutigen Tokyo, wo seit Beginn des 17. Jahrhunderts der Shogun residierte, Japans Militärherrscher. Weniger elegant zwar als die Sprache Kyotos, gewann diese Variante im Laufe der Zeit als unmittelbarer Reflex der Machtverhältnisse doch immer mehr Prestige.

Gleichzeitig mit der Errichtung des Shogunats in Edo schloss sich Japan fast vollständig von der Aussenwelt ab. Der einzige Kontakt mit der westlichen Welt lief über eine niederländische Handelsfaktorei in Nagasaki. Niederländisch war

die einzige europäische Sprache, die bis Mitte des 19. Jahrhunderts in Japan bekannt war und in sehr geringem Umfang gelernt wurde.

Zusammenfassend stellte sich die Sprachensituation um die Mitte des 19. Jahrhunderts folgendermassen dar. Es gab zwei rivalisierende Prestigevarianten der gesprochenen Sprache und daneben ein breites Spektrum lokaler Dialekte. Die vorherrschende Schriftsprache, insbesondere die, die für administrative Zwecke in Gebrauch war, beherrschten grosse Teile der Bevölkerung nicht. Eine leichte Umsetzbarkeit von Rede in Schrift und umgekehrt galt weder als normal noch unbedingt als erstrebenswert. Ein Ausdruck der feudalistischen Schichtung der Gesellschaft, war die chinesische Schriftsprache das Privileg der gebildeten Oberschicht. Es sollte daraus nicht geschlossen werden, dass die breitere Bevölkerung ungebildet war. Im Gegenteil, das Niveau der Volksbildung war dem Westeuropas durchaus vergleichbar. Für die erfolgreiche Sprachanpassung und Standardisierung, die im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts geleistet wurde, war das eine entscheidende Voraussetzung (TAKADA 1989: 114).

1.3. Öffnung zum Westen, Modernisierung, Sprachkrise

Dann kam Japans Öffnung zum Westen, erzwungen durch amerikanische Kanonenboote und die ihnen im Kielwasser folgenden anderen imperialen Mächte. Japan geriet in eine grosse Krise, das Shogunat brach zusammen, der intellektuelle Kontakt mit dem Westen nach über zweihundertjähriger Isolation offenbarte den grossen technologischen und wissenschaftlichen Rückstand des Landes. Ein Aspekt der durch den plötzlichen Kulturkontakt bewirkten Erschütterung war eine Sprachkrise. Die Intellektuellen stellten fest, dass Übersetzungen aus westlichen Sprachen wegen der terminologischen Unterentwickeltheit des Japanischen grosse Schwierigkeiten bereitete (YANABU 1991) und dass ausserdem der grosse Abstand zwischen geschriebener und gesprochener Sprache bzw. ihre starke soziale Stratifizierung der schnellen Verbreitung neu erworbenen Wissens im Wege stand. Auf diesen als solchen stark empfundenen Missstand reagierte die japanische Sprachgemeinschaft mit einer Sprachreform, die sowohl spontane als auch sprachpolitische Seiten hatte.

Hervorhebenswert erscheint mir an dieser Stelle auch im Hinblick auf Sprachstandardisierungsprozesse in anderen Teilen der nicht-westlichen Welt, dass der Auslöser der in Japan vollzogenen Entwicklung der Kontakt mit dem Westen war. Das will nicht unbedingt sagen, dass ohne diesen Kontakt eine Standardisierung der japanischen Sprache nicht stattgefunden hätte, aber dass sie zu dem Zeitpunkt stattgefunden hätte, erscheint unwahrscheinlich. Die mindeste Lehre, die man daraus ziehen kann, ist, dass Sprachstandardisierung in

einem weltgeschichtlichen Zusammenhang steht. Für Japan war die Reform und Standardisierung der Sprache ein Teil der aktiv betriebenen Modernisierung, die zu jener Zeit gleichbedeutend mit Verwestlichung war.

1.4. Die Sprache Tokios als Basis

Der Zusammenbruch des Shogunats führte zu einem revolutionsartigen Umbruch, der die Form der Restauration der Macht des Tenno annahm und deshalb als Meiji-Restauration bekannt ist. Als äusserliches Zeichen dafür wurde der kaiserliche Hof 1868 von Kyoto nach Edo verlegt. Edo wurde in Tokei, dann Tokio, "Hauptstadt des Ostens", umbenannt. Es begann die Meiji-Ära (1868-1911), eine Zeit tiefgreifender Reformen. Auf der sprachlichen Ebene wurde durch die Verlegung der Hauptstadt die Voraussetzung dafür geschaffen, die Sprache Tokios zur Grundlage einer einheitlichen Landessprache zu machen, was 1868 offiziell beschlossen wurde. Nun zeichnete sich diese Sprache, wie schon erwähnt das Japanische insgesamt, durch starke soziale Stratifizierung aus. Es war also nicht der Tokioter Dialekt, sondern die Sprache der gebildeten Elite Tokios, die als Referenzvariante dienen sollte. Durch Systematisierung und Inkorporation einiger Ausdrücke des Kyotoer Adels, der mit dem Meiji-Tenno nach Tokio gekommen war, wurde sie in die Variante überführt, die heute Standardjapanisch ist. Auch das heutige Varietätenspektrum Tokios beinhaltet natürlich substandardsprachliche Formen. Die Kyotoer Prestigevarietät wurde als Ergebnis dieser Entwicklung auf den Status eines Dialekts reduziert, wenn auch eines geachteten Dialekts, dem nostalgische Gefühle anhängen.

1.5. Genbun itchi

Die zunächst spontane und letztlich auch normative Entscheidung für die Sprache der Bildungselite Tokios als Basis war ein wichtiger Schritt, der aber nur einen Aspekt der Etablierung einer Standardsprache darstellte. Es blieb die weite Kluft zwischen geschriebener und gesprochener Sprache, die diglotischen Charakter hatte. Um sie zu überwinden, entstand in den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts eine Sprachbewegung mit der Parole *genbun 'itchi*, "Vereinigung von gesprochener und geschriebener Sprache" (YAMAMOTO 1971, 1981). Sie war spontan in dem Sinne, dass ihr keine staatliche Initiative zugrunde lag. Vorangetrieben wurde sie von Übersetzern und anderen Intellektuellen, die dem Beispiel des Westens wie in so vielen anderen Dingen auch hier folgen wollten. Manche plädierten dafür, die chinesische Schrift abzuschaffen und eine Alphabetschrift an ihre Stelle zu setzen. Zu einem solchen manifesten Traditionsbruch kam es nicht, aber dem Ziel der stilistischen Annäherung der

geschriebenen an die gesprochene Sprache kam man trotzdem gegen den Widerstand sinophiler Traditionalisten näher. Das war eine grosse Leistung, sind doch eingeschliffene Spracheinstellungen sehr schwer abzuändern. Bis in die frühe Meiji-Zeit konnte man sich seriöses Schrifttum speziell für Zwecke der Bildung, Wissenschaft und Staatsverwaltung nicht anders als im Gewand der chinesischen Schriftsprache vorstellen. Zudem standen die Literati, die Beherrscher dieser Schriftsprache, in hohem Ansehen. Es ist deshalb bemerkenswert, dass diese Schicht nicht in der Verteidigung ihres Bildungsprivilegs befangen blieb, sondern an der Aufwertung der Volkssprache mitwirkte, ein Prozess, der im europäischen Kontext Jahrhunderte gedauert hatte, in Japan aber im Laufe einer Generation vollzogen wurde.

1.6. Nationalismus

Hilfreich war dabei der Geist des Volkes, von dessen Existenz die japanischen Reformer in Europa bzw. von ihren westlichen Lehrern gehört hatten. Der Gedanke, dass eine ordentliche Nation eine Nationalsprache brauche, fasste in Japan Fuss. Die Bedingungen dafür waren günstig, denn ein hoher Grad ethnolinguistischer Homogenität war tatsächlich gegeben. Das Konzept des Nationalstaats mit einer Nationalsprache, das im Europa des 19. Jahrhunderts immer mehr die Konturen der politischen Landschaft gestaltete, liess sich mühelos auf Japan übertragen. Die Bevölkerung davon zu überzeugen, dass die Sprache der herrschenden Elite ihre Sprache war, fiel unter diesen Umständen nicht besonders schwer. Der eingangs erwähnte Begriff *kokugo*, der als "Landes-" oder "Nationalsprache" wiedergegeben werden kann, wurde als Bezeichnung dieser Sprache akzeptiert, ebenso wie *kokumin* als Bezeichnung für das (japanische) Volk und *kokudo*, "Land". Erleichternd kam die bereits durchaus verbreitete normative Einstellung zur Sprache hinzu, nämlich die Vorstellung die *richtige* Sprache lernen zu müssen. Sie wurzelte in der Tradition der chinesischen Schriftsprache, deren Beherrschung immer systematisches Lernen zur Bedingung hatte.

1.7. Moderner Staat und Schulpflicht

Die Nationalsprache, das sahen die Meiji-Reformer deutlich, war ein Attribut des modernen Staats. Zu seinem Wesen gehörten ausserdem ein Steuersystem, das den einzelnen Bürger haftbar macht, ein allgemeines Postwesen, eine Armee, ein System zur Registrierung der Bevölkerung und die allgemeine Schulpflicht. All diese Institutionen wurden in der Meiji-Zeit geschaffen, was zum Teil die Reform bestehender Praktiken beinhaltete, zum Teil ihre Neuschöpfung. Alle gemeinsam trugen zur Standardisierung der Gesellschaft

und dadurch zu ihrer Modernisierung bei. Über die Standardisierung der Sprache wurde ausführlich in der Öffentlichkeit diskutiert. Der Ausdruck "Standardsprache" (*hyōjungo*) wurde zuerst 1890 von Okakura Yoshizaburō verwendet, der hervorhob, dass nicht linguistische sondern gesellschaftliche und politische Faktoren der Festsetzung eines Standards zugrundeliegen (SANADA 1987: 89). Für die Durchsetzung der National- bzw. Standardsprache von besonderer Bedeutung war die allgemeine Schulpflicht. Anfangs war dieses Projekt durchaus mit grossen Schwierigkeiten verbunden, da es an Lehrern fehlte, die die Tokioter Bildungssprache gut genug beherrschten um sie bzw. in ihr zu unterrichten. Trotzdem wurde dieses Problem weitgehend gemeistert, noch bevor die landesweite Verbreitung der Standardsprache durch die Einführung des Radios in den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts einen weiteren entscheidenden Impuls bekam. Als die Meiji-Zeit 1911 zu Ende ging, hatte die Verständlichkeit der Standardsprache im ganzen Land grosse Fortschritte gemacht, wenn sie auch noch nicht jeder fehlerlos sprechen konnte und viele Menschen im Alltag weiterhin hauptsächlich ihren lokalen Dialekt sprachen. Festzuhalten ist, dass durch die allgemeine Schulpflicht die *kokugo* als Standardsprache die institutionelle und ideologische Unterstützung erhielt, derer es zu Durchsetzung einer solchen bedarf. Heute ist was vor noch wenig mehr als einem Jahrhundert eine Elitesprache war eine echte Landessprache, die bis in die äussersten Winkel Japans durchgedrungen ist, auch bis nach Okinawa.

1.8. Fernsehen

Für die Weiterentwicklung der Standardsprache immer wichtiger geworden ist seit den fünfziger Jahren das Fernsehen. Die halbstaatliche Rundfunk- und Fernsehanstalt NHK hat nicht nur dafür gesorgt, dass jedermann die Standardsprache ständig im Ohr hat; sie ist selbst zu einem wichtigen Agenten der Sprachkodifizierung geworden. Die für Ansager kompilierten Aussprache-Wörterbücher und Leitfäden dienen vielfach der genauen Abgrenzung der Standardsprache als Bezugsrahmen. Darüber hinaus ist das Japanische heute in Wort und Schrift durch Wörterbücher, Grammatiken und Schulbücher in hohem Grade normiert. Wachsende Bedeutung bekommt ihre Umsetzung in elektronische Medien wie auch und insbesondere das genuin elektronische Medium der Textverarbeitung. Japanisch gehört in den engeren Kreis der elektronisch völlig und auf modernstem Niveau erschlossenen Sprachen.

1.9. Varietätenvielfalt

Trotz der gelungenen Homogenisierung der japanischen Sprachgemeinschaft durch die Durchsetzung eines allgemein akzeptierten Standards ist die

Sprachensituation Japans heute keineswegs monoton. Einmal abgesehen von der zunehmenden Zahl von Immigrantensprachen zeichnet sich das Japanische selber noch immer durch eine beträchtliche Varietätenvielfalt im mündlichen und schriftlichen Ausdruck aus. Gerade im Laufe des letzten Jahrzehnts ist eine gewisse Dialektrenaissance zu beobachten, die einem allgemeinen Gefühl der Nostalgie und lauterwerdenden Forderungen nach Dezentralisierung entspricht. Gleichzeitig finden umgangs- und slangartige Sprachformen vermehrt Eingang in allerlei Printmedien. Die elektronischen Medien lassen ganz neue Formen des Ausdrucks entstehen. Alles nivelliert hat die Standardsprache also nicht, aber ihre Durchsetzung erfolgte auch nicht ohne Druck. Ähnlich wie etwa im Frankreich des 19. Jahrhunderts verloren durch die Favorisierung der Standardvariante sowohl mit ihr unmittelbar verwandte Varietäten als auch nicht direkt verwandte Minderheitensprachen an Boden. Vor allem genetisch verwandte Sprachformen gerieten in den soziopolitisch fundierten Sog der Standardisierung, während nicht mit der Mehrheitssprache verwandte Sprachen "Bretonisch in Frankreich, Ainu in Japan" eher durch demographische Ausdünnung und Sprachwechsel geschwächt werden. Ein deutliches Beispiel für diesen Zusammenhang bietet die Entwicklung der Sprachensituation Okinawas seit der Inkorporation des Archipels in den japanischen Staatsverband.

2. Okinawa

Okinawa war lange ein selbständiges Königreich, das China kulturell und politisch ebenso nahestand wie Japan (MURAKAMI 1997). Seit Beginn des 17. Jahrhunderts kam der kleine Archipel politisch zunehmend unter den Einfluss feudaler Lehnsherren im westjapanischen Kyūshū, aber bis in die 1870er Jahre konnte es formell seine Unabhängigkeit bewahren. Nachdem aber der König von Okinawa sich erst zu einem japanischen Fürsten machen liess und 1879 das feudale Lehnssystem von der Meiji-Regierung offiziell abgeschafft wurde, trat an die Stelle des Königreichs die Präfektur Okinawa. Okinawa wurde zum integralen Bestandteil des japanischen Staates. Zeitlich fiel diese politische Entwicklung mit den Anfängen der *Genbun 'itchi*-Bewegung und der staatlichen Förderung der Landessprache zusammen. Mit den enger werdenden Verbindungen zum japanischen Kaiserreichwuchs die Bedeutung des Japanischen in Okinawa.

Die dortige ryūkyūanische Sprache ist seit dem 16. Jahrhundert schriftlich belegt, als Teile der sakralen Literatur in dem Shuri-Dialekt der Hauptinsel

mittels der japanischen Kanaschrift aufgezeichnet wurden. Vereinzelte wurden auch Texte in der koreanischen Schrift aufgezeichnet. Offizielle Dokumente wurden jedoch auf Chinesisch verfasst. Daran, statt dessen Ryūkyūanisch zu verwenden, dachte damals wohl kaum jemand. Die näherliegende Alternative war es, das sich rasch modernisierende Japanisch zu übernehmen.

Ryūkyūanisch, das wurde zuerst von dem britischen Gelehrten Basil Hall CHAMBERLAIN (1895) nachgewiesen, ist eng mit dem Japanischen verwandt, eng genug, dass die Sprache häufig als Dialekt bezeichnet wurde. Die Situation erinnert etwas an die Verwendung des Begriffs *patois* für die in Frankreich gesprochenen Sprachen und Mundarten. Sie ist bezeichnend für die mit der Problematik der Sprachstandardisierung verbundene Frage der Sprachabgrenzung. Die innerjapanischen Dialekte im äussersten Westen und äussersten Osten des Landes waren zu der Zeit nicht interkommunikabel. Noch heute ist die Interkommunikabilität sehr gering. Volle oder weitgehende Interkommunikabilität war dementsprechend keine konzeptuelle Bedingung dafür, eine Varietät als zu einem Dialektbündel bzw. -kontinuum gehörig zu betrachten. Ryūkyūanisch als japanischen Dialekt anzusehen, entsprach einer keineswegs abwegigen Denkmöglichkeit. Andererseits wäre es damals theoretisch möglich gewesen, Ryūkyūanisch zu einer Standardsprache eigenen Rechts auszubauen, etwa in dem Sinne wie für das Norwegische im 19. Jahrhundert zwei vom Dänischen verschiedene Standards entwickelt wurden. Praktisch war diese Option freilich nicht gegeben, denn durch die fortschreitende Invasion des Japanischen wurde Ryūkyūanisch minorisiert. "Der Beginn der Minorisierung fällt mit der Epoche der Herausbildung und Konsolidierung des «modernen» Staats zusammen" (EUROMOSAIC 1995: 1). Was von der europäischen Sprachenlandschaft gesagt worden ist, trifft in gleicher Weise auf die japanische zu.

Die Assimilationspolitik der japanischen Regierung folgte europäischen Vorbildern. Sie stiess freilich in Okinawa auf keinen bedeutenden Widerstand. Ryūkyūanisch in der Schule zu unterrichten, wurde von niemandem ernsthaft erwogen, was nicht zuletzt darin begründet war, dass Ryūkyūanisch keine einheitliche Form hatte, obwohl der Shuri-Dialekt als Sprache des Hofs Prestige genoss. Vielmehr sind die auf den verschiedenen Inseln des Archipels gesprochenen Dialekte sehr distinkt, zum Teil bis zur gegenseitigen Inkommunikabilität. Es muss bezweifelt werden, dass das Bewusstsein einer ryūkyūanischen Gemeinsprache sehr ausgeprägt war. Man verstand die Japaner nicht, aber man verstand auch Leute von anderen Inseln Okinawas nicht immer. Dem Japanischen mit seiner langen Schrifttradition ein eigenständiges

Ryūkyūanisch entgegenzusetzen, ist ein Gedanke, der allenfalls retrospektiv eine gewisse Plausibilität hat.

Maximen der Spracherhaltung, wie sie heute gängig sind, gehörten nicht zum ideologischen Spektrum der Zeit. Das Tempo der sozialen Entwicklung war enorm. Viele Attribute, denen der Geruch der Rückständigkeit anhaftete, wurden bedenkenlos aufgegeben bzw. beseitigt. Lokale, "hinterwäldlerische" Sprachformen gehörten dazu. Das heisst nicht, dass sich das Japanische in Okinawa quasi naturwüchsig durchgesetzt hätte. Der anschwellende japanische Nationalismus spielte zweifellos eine wichtige Rolle (MATSUMORI 1995: 31), wie auch der wirtschaftliche Gebrauchswert des Japanischen und die Notwendigkeit für die Bewohner Okinawas, mit den Japanern zu kommunizieren.

> "Das Erlernen der Sprache Tokios beinhaltete für die Sprecher des Ryūkyūanischen einen Aufwand der dem des Studiums einer Fremdsprache nahekam. Insofern gab es dagegen schon starke Widerstände. Da jedoch der Gebrauch der Sprache Tokios ein Mittel des sozialen Fortkommens war, bemühten man sich letztlich doch sehr um ihre Aneignung. Selbst heute noch beherrschen die Menschen in Okinawa die «Standardsprache» besser als bspw. die Menschen in Kansai (Westjapan)" (SANADA 1987: 98).

Welche Folgen das für den Verfall des Ryūkyūanischen haben würde, war der ersten Generation derer, die ihr Sprachverhalten auf die soziopolitischen Verhältnisse im Meiji-Staat ausrichteten, nicht klar. Wieder drängt sich eine europäische Parallele unmittelbar auf. SOLÈR (1999: 290) bemerkt zur Situation in den romanischsprachigen Gebieten der Schweiz im ausgehenden neunzehnten Jahrhundert: "Die national geforderte und geförderte Einsprachigkeit und die damit verbundenen hohen Anforderungen an eine «korrekte» Sprache haben in den gemischtsprachigen Grenzgebieten zum Sprachwechsel geführt, denn eine funktionale Mehrsprachigkeit mit dem damit verbundenen kontaktbedingten Sprachwandel galt damals als unmöglich." Ähnlich kam es spätestens seit den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts in Okinawa zu einem spontanen, schnell progredierenden Sprachwechsel vom Ryūkyūanisch zum Japanischen, der durch gezielte Massnahmen der Regierung unterstützt wurde.

Dieser die Sprachgemeinschaft betreffende Prozess, der auch als Sprachverdrängung beschrieben werden kann, koinzidierte mit Veränderungen auf der Ebene des sprachlichen Substrats, nämlich zunehmender Konvergenz bzw. einseitiger Angleichung des Ryūkyūanischen an das Japanische. Das wurde vor allen dadurch gefördert, das nicht dem Shuri-Dialekt der Hauptinsel Okinawa, sondern der in der Schule unterrichteten japanischen Standardsprache die Funktion der interinsularen Lingua franca zuwuchs. Staatsverwaltung, Schulpflicht und später Radio und Fernsehen verstärkten die Lingua franca-

Funktion des Japanischen stetig. Die Funktionen der lokalen Dialekte im täglichen Leben wurden immer mehr reduziert, während sie sich selber vor allem im Wortschatz dem Japanischen annäherten. Von den (japanischen) Dialekten Okinawas zu sprechen, hat heute mehr Berechtigung als vor hundert Jahren, wobei nicht vergessen werden soll, dass Namen und Bezeichnungen von Sprachen nicht nur Tatsachen wiederspiegeln, sondern auch solche schaffen (TABOURET-KELLER 1997).

Heute gibt es keine einsprachig-ryūkyūanischen Gemeinschaften mehr. Japanisch ist die unangefochtene Standardsprache Okinawas. Die junge Generation beherrscht Ryūkyūanisch weder aktiv noch passiv, und die Sprache der älteren Generationen ist durch rapide Registerreduktion gekennzeichnet. Wie das Japanische wies Ryūkyūanisch früher ausgeprägte soziative Unterschiede zwischen formellen und informellen Stilebenen auf. Diese Differenzierung ist in dem Masse aus der Sprache verschwunden, als das Japanische die formellen Stilebenen übernahm. Das stilistische Spektrum des Ryūkyūanischen wird immer enger, in immer mehr Funktionsdomänen dringt das Japanische ein, zum Teil in lokaler Färbung. Das erlaubt es den Sprechern, sich weiterhin als Okinawaner von den Japanern zu unterscheiden. Aus einer veritablen Sprache ist im Laufe von weniger als hundert Jahren ein folkloristisches Ornament geworden. Kulturell spielt es noch eine Rolle, aber seine kommunikativen Funktionen verliert es zusehends.

3. Schlussfolgerungen und Moralische Aspekte der Sprachstandisierung

Für alle, die sich mit Problemen des Sprachwechsels bzw. der Sprachverdrängung beschäftigt haben, bietet diese knappe Schilderung der Endphase des Ryūkyūanischen wenig Unerwartetes. Den Absichten der Meiji-Regierung und ihrer Nachfolger entsprechend ist Okinawa durch die Durchsetzung der japanischen Standardsprache als Hauptkommunikationsmedium näher an Japan herangerückt. Im Rückblick haftet der Verdrängung des Ryūkyūanischen etwas Unvermeidliches an. Der Gedanke, dass eine Sprache oder eine Varietät etwas an sich Wertvolles und Erhaltenswertes ist, war der fortschrittshungringen Meiji-Zeit ebenso fremd wie das Bildungsziel eines stabilen additiven Bilingualismus (SANADA 1987: 102).

Das gilt auch für Okinawa selber: "Während der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts wurde die Notwendigkeit einer Standardsprache zum Zwecke der Modernisierung so stark empfunden, dass sie offenkundig die Sorge über den Verfall der einheimischen Sprache und Kultur in den Hintergrund schob"

(MATSUMORI 1995: 32). Die Präfekturregierung von Okinawa übernahm ebenso wie die anderer Präfekturen die Politik der Sprachstandardisierung, zunächst unter dem Schlagwort *futsū-go*, «Gemeinsprache», und seit den dreissiger Jahren dieses Jahrhunderts unter dem *hyōjun-go*, «Standardsprache». "Die regionalen Dialekte standen der Verbreitung der Standardsprache im Weg und wurden deshalb als unnütz, ja gesellschaftsschädigend betrachtet" (SANADA 1987: 103). Die Ausmerzung der Dialekte war ein erklärtes politisches Ziel, das zeitweise mittels der sogenannten *hōgen fuda*, verfolgt wurde, «Dialektmarken», die Schülern an den Rücken geheftet wurden, die in der Pause Dialekt sprachen. Die so Gezeichneten konnten die Marke wieder loswerden, indem sie einen Mitschüler auf frischer Tat ertappten, dem die Marke dann angeheftet wurde (UEMURA 1969). Dieses System wurde von den Betroffenen nicht unbedingt als der Terror empfunden, den manche aus heutiger Sicht daraus machen wollen. Es gibt Berichte, nach denen es zuerst aus eigener Initiative von Mittelschülern eingeführt wurde (MATSUMORI 1995: 32). Gleichwohl verkörpert es den moralischen Aspekt, der der Standardisierung kulturell signifikanten Verhaltens unvermeidlich anhaftet. Ein guter Kenner der Entwicklung Okinawas beurteilt die Wirkung der Dialektmarken und der Standardisierungspolitik so: "Die Bemühungen der Pädagogen, die Standardisierung durch Ausrottung des Gebrauchs der Mundarten zu fördern, schuf in den Köpfen der Kinder gewiss die Vorstellung, dass die Mundart eine nutzlose, ja, beschämende Sprache war und dass sie zudem im Vergleich zu Standardjapanisch minderwertig war" (MATSUMORI ibid.).

Die Etablierung eines sprachlichen Standards hat vieles gemein mit der eines moralischen. Moralisches Verhalten hat Alternativen zur Bedingung. Es ist motiviert, aber nicht naturgegeben. Seine Elemente stehen auf systematische Weise miteinander in Beziehung, sind aber nicht unveränderbar. Deshalb verlangt seine Einhaltung Sanktionierung. Wie die Sprache erlernt das Kind moralisches Verhaltens nicht unbedingt nach explizit formulierten Regeln. Vieles von den verhaltenssteuernden Erwartungen der Gesellschaft, in die es hineinwächst, teilt sich ihm mehr durch die Praxis seiner Umgebung als durch Instruktionen mit. Moralische wie sprachliche Regeln wurzeln in Verhaltenstraditionen. Moralisches wie sprachliches Verhalten beinhaltet die Möglichkeit der Wahl, obwohl die bei weitem meisten sprachlichen und moralischen Handlungen nicht dezidierten Entscheidungen folgen. Gewöhnlich macht erst eine Abweichung deutlich, dass auch eine andere Möglichkeit hätte gewählt werden können. Da die Motivation sprachlichen und moralischen Verhaltens jedoch nicht naturgesetzlich bedingt ist, können solche

Verhaltenstraditionen kodifiziert werden, was den Spielraum für Exzentriker reduziert und Abweichungen deutlicher als solche sichtbar werden lässt.

Typischerweise hat ein moralischer Standard nicht allein eine normpositivistische Grundlage - ein Standard ist besser als kein Standard - sondern legt Werturteile zugrunde: Das Moralische ist gut, das Unmoralische schlecht. Das ist ein wirkungsvolles Mittel der Aufrechterhaltung der habituellen Moral aber gleichzeitig eine Gefahr. Denn jedes moralische Ideal wird dadurch potentiell zu einer Obsession. Die Verfolgung eines moralischen Ideals wird zum Götzendienst, dem sein Objekt heilig ist. Die bewusste Reflexion der prinzipiellen Gleichwertigkeit alternativer Ideale kann solche Exzesse verhindern, aber daran gebricht es gewöhnlich, wofür die religionskriegsartigen Debatten um die neue deutsche Rechtschreibung als ein jüngstes Beispiel zitiert werden mögen (z. B. EROMS & MUNSKE 1997). "Der der exzessiven Verfolgung eines moralischen Ideals zugrundeliegende Eifer führt deshalb oft zu der Ausschliessung anderer, vielleicht aller anderer" (OAKESHOTT 1991: 476).

Was Michael Oakeshott, ein liberaler Politologe und Philosoph um die Mitte dieses Jahrhunderts über moralische Ideale sagte, lässt sich mit einiger Berechtigung auf die gezielte Beeinflussung sprachlichen Verhaltens mittels erziehungs- und sprachpolitischer Mittel übertragen. Allzu oft werden utilitaristische mit wertenden Argumenten unterstützt, wenn es um die Durchsetzung sprachpolitischer Ziele geht. Die japanische Standardsprache in allen Teilen des Landes zu etablieren, ist nicht nur opportun sondern auch gut, moralisch richtig. - So jedenfalls war die Stossrichtung der Argumentation derer, die sich dieser Sache verschrieben hatten. Bilingualismus wird unter solchen Voraussetzungen suspekt und rückt unversehens in die Nähe einer doppelten Moral. Sprachstandardisierung als eine solche Sache wird deshalb allzu oft als eine bessere Alternative und Korrektur bestehender Verhältnisse ausgegeben statt als eine Massnahme, die nicht auf Kosten habitueller Varietäten sondern zusätzlich gefördert wird.

Es stellt sich freilich die Frage, ob ein Standard überhaupt ohne Bestrafung oder Belohnung, also ohne eine diskriminierende Wertung durchsetzbar ist. Sprache ist Anpassungsverhalten. Dieses Verhalten betrifft ein Kollektiv und ist insofern politisches Verhalten, das Aspekte des Zwangs und der Kooperation beinhaltet. Ob in einer grösseren Gemeinschaft ein Standard ohne Sanktionierung implementiert werden kann, ob also eine ideologische Motivation nicht unverzichtbar ist, daran scheinen Zweifel wohlbegründet. Ist ein Standard einmal akzeptiert, schwindet die Notwendigkeit, ihn explizit

ideologisch zu stützen. Die an seine Befolgung gebundenen Vorteile reichen gewöhnlich aus, das Verhalten des Individuums so zu beeinflussen, dass es sein Verhalten danach ausrichtet. Exzentriker bzw. Minderheiten geraten dadurch zunehmend unter Druck.

Bibliographie

CHAMBERLAIN, B. H. (1895): "Essays in aid of a grammar and dictionary of the Luchuan language", *Transactions of the Asiatic Society of Japan*, vol. 23 supplement.

COULMAS, F. (1990): "Language adaptation in Meiji Japan", in: WEINSTEIN, B. (Hrg.), *Language Policy and Political Development*, Norwood, NJ: Ablex, 69-86.

COULMAS, F. (199): "«Protestant Ethics» and profane language. Economic aspects of language standardisation", in: Lüdi, G. (Hrg.), *Sprachstandardisierung*, Freiburg, Schweiz: Universitätsverlag, 161-178.

EROMS, H.-W. & MUNSKE, H. H. (Hgg.)(1997): *Die Rechtschreibreform. Pro und Kontra.* Berlin, Erich Schmidt Verlag.

EUROMOSAIC (1995): *The production and reproduction of the minority language groups in the European Union*, Luxemburg, Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

KATŌ M. (1997): "Gendai nihongo hōgen" [Dialekte des heutigen Japanisch], in: TAKASHI, Kamei et al. (Hgg.) *Nihon rettō no gengo* [Die Sprachen des japanischen Archipels], Tokio, Sanseido, 276-291.

MATSUMORI, A. (1995): "Ryūkyūan: past, present, and future", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 16, 1/2: 19-44.

MILLER, R. A. (1993): *Die japanische Sprache: Geschichte und Struktur*, München, iudicium Verlag.

MURAKAMI, T. (1997): "Ryūkyū rettō no gengo: sōsetsu" [Die Sprachen der Ryukyuinseln: Übersicht], in: TAKASHI, Kamei et al. (Hgg.), *Nihon rettō no gengo* [Die Sprachen des japanischen Archipels], Tokio, Sanseido, 311-354.

OAKESHOTT, M. (1991)[1948]: "The tower of Babel", in: OAKESHOTT, M., *Rationalism in Politics and other Essays*, Inianapolis, Liberty Press, 465-487.

SANADA S. (1987): *Hyōjungo no seirtsu jijō* [Bedingungen der Sprachstandardisierung (des Japanischen)], Tokio, PHP Kenkyusho.

SATŌ K. (1977): *Kokugogaku kenkyū jiten* [Reallexikon der Landessprachkunde], Tokio, Meiji shoin.

SEELEY, C. (1991): *A History of Writing in Japan*, Leiden, E. J. Brill.

SHIBATA T. (1958): *Nihon no hōgen* [Japans Dialekte], Tokio, Iwanami shinsho.

SHIBATA T. (1987): *Shakaigengogaku no kadai* [Themen der Soziolinguistik], Tokio, Sanseido.

SOLÈR, C. (1998): "Überwindung der Sprachgrenzen - zurück zur Realität" in: Reiter, N. (Hrg.), *Eurolinguistik. Ein Schritt in die Zukunft*, Wiesbaden, Harrassowitz, 289-302.

TABOURET-KELLER, A. (ed.)(1997): *Le nom des langues I. Les enjeux de la nomination des langues*, Louvain-La-Neuve, Peeters.

TAKADA M. (1989): "The development of Japanese society and the modernization of Japanese during the Meiji Restoration", in: COULMAS, F. (Hrg.), *Language Adaptation*, Cambridge, Cambridge University Press, 104-115.

UEDA K. (1895)(1903): *Kokugo no tame* [Für eine Landessprache]. 2 Bände, Tokio, Fuzambo.

UEMURA Y. (1969): "Okinawa no kokugo kyōiku" [Der Landessprachunterricht in Okinawa], *Kyōiku Kokugo*, 18: 10-16.

YAMAMOTO M. (1971): *Genbun'itchi no rekishi ronkō* [Studien zur Geschichte der *Genbun 'itchi*-Bewegung], Tokio, Ōfūsha.

YAMAMOTO M. (1981): *Genbun'itchi no rekishi ronkō: Zokuhen* [Studien zur Geschichte der *Genbun'itchi*-Bewegung, Fortsetzung], Tokio, Ōfūsha.

YANABU A. (1991: *Modernisierung der Sprache*, Übersetzt und kommentiert von Florian COULMAS, München, iudicium Verlag.

123

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69/I, 1999, 135-150

The Occitan Language in the Aran Valley

Jordi SUÏLS and Ryan FURNESS

Résumé

Cet article présente une vue générale sur la situation de l'occitan dans le Val d'Aran, la seule vallée de l'État espagnol se trouvant sur le coté septentrional de la chaîne des Pyrénées qui possède l'occitan comme langue officielle en plus de l'espagnol et du catalan.

Dans cet article, nous en présentons en premier lieu la situation générale en termes sociolinguistiques: entrée d'une forte immigration castillanophone depuis les années 60 avec le boom du tourisme; développement des institutions autochtones de gestion politique au long des années 70-80; mise en pratique de l'enseignement en occitan et de la codification de la langue autochtone suivant les critères établis par l'Institut d'Études Occitanes.

En second lieu, nous posons le problème des critères d'élaboration linguistique qui apparaissent avec l'exploitation des nouveaux contextes d'utilisation de la langue. Nous prenons parti pour un modèle unitaire d'occitan écrit, au moins en ce qui concerne la création stylistique, en refusant implicitement l'utilisation de ressources apportées par les langues majoritaires (français, espagnol). Nous pouvons ainsi analyser les divergences que les modèles espagnol et français ont produit d'un coté et de l'autre de la frontière politique franco-espagnole, en suivant le cadre de travail de la stylistique comparée (nous comparons ici deux variétés de la même langue), pour parfois proposer des solutions unitaires.

0. Introduction

The Aran Valley is the small Occitan-speaking region of Spain located in the far Northwest corner of the Autonomous community of Catalonia on the Franco-Spanish border. The local variety, Aranese, is spoken by approximately 4,000 people, over half the Valley's total population of 6,991 (CENSUS 1996). Aranese is linguistically classified as a dialect of the Gascon branch of Occitan, the language spoken in southern France and the Italian Alpine valleys on the Italian-French border. Together with Catalan and Castillian, Aranese is co-official in the Valley and is used in the media, local government, and at both the primary and secondary levels in the educational system. Also, both French and English have important roles among the other languages of the Valley.

The objectives of this paper are twofold. First, in order to better understand the challenges facing the corpus planning of Occitan, a general overview of the use of the language in the Aran Valley is necessary. The particular social, geo and political contexts in which Aranese finds itself are unique. It is a minority language community in a larger majority language context (Catalan), which in turn pertains to a even larger majority language context (Spanish). This position of double subordination is compounded by the French-Occitan context which Aranese obviously shares many of its linguistic and cultural heritage via its Gascon neighbors.

The second objective of this paper, given the particular context just described, is to identify problems in the standardization of Aranese, and hopefully to find solutions to those problems. This has proven to be a very difficult task given that Aranese Occitan has been in contact with two distinct language models. One is that of Spanish and the other of Catalan. Both Spanish and Catalan have been used, due to their dominating roles as the written standards in the valley, as the models from which Aranese Occitan takes its reference. Thus, the Gascon-Occitan model has not been implemented in the Aran Valley.

This article makes the assertion that:

1. Analyzing texts from different sides of the Franco-Spanish political border gives us an image of the complexities and procedures of stylistic transference from the dominant to the minority language.
2. The process of convergence between minority and dominant languages on each side of the border inevitably brings with it the process of divergence between varieties of the minority language at both sides of the border.
3. The process of language planning includes corpus planning as one of the basic tasks.
4. If minority language is proposed a similar status as that of the dominant language, it must be afforded the opportunity to choose solutions independent of those attainable from the dominant language. In other words, we must ensure that the language has the means to produce autonomous innovation.
5. The question of what does work is not simply a function of the relationship between the users and the linguistic instrument. The attitudes are conditioned by the status of the language which determines the degree of compromise of the speakers.
6. A task of compensation of the linguistic divergences produced by the presence of a political border is needed, as well as the use of contrastive analysis between those varieties to propose common solutions be used, when possible.

1. Historical Context of the Aran Valley

1.1. Legal and dispositions

As early as the Late Middle Ages, the Aran Valley was subject to outside rule by the Catalonian-Aragon kingdom. Although Kingdom rule was vast, the Aran

130

Valley was virtually left to rule itself under the so-called *Querimonia* legal text written during the reign of James the Second of Catalonia in 1312. It established certain special governing privileges under the Catalonian-Aragon kingdom. The situation remained the same until the imposition of the *Decreto de Nueva Planta* by the Spanish king Phillip the Fifth in 1716. From that moment on, the Aranese began to slowly and eventually lose all self-governing power. By 1834, the last of the autonomous political institutions, the *Conselh Generau* [General Council], which had been in place since the middle ages, was abolished under the reign of Queen Isabel the Second of Spain.

It was not until the death of the dictator Francisco Franco in 1975 that the Aranese began rebuilding their political and cultural institutions. In 1978, the Spanish state as well as the whole of Catalonia, including the Aran Valley, began the transformation towards political democracy. A new Spanish constitution was written and autonomous communities were established. The *Estatut d'Autonomia de Catalunya* [Statute of Catalonian Autonomy] was drafted in 1979. The Statute guaranteed basic self-governing rights for Catalonia under the newly drafted Spanish constitution. It was, and still is, the legal backbone of the *Generalitat*, the autonomous governing political institution of Catalonia. The *Conselh Generau*, which in a manner of speaking is the Aranese equivalent of the *Generalitat*, was also restored as the local governing body of the Aran Valley.

In 1983, the *Llei de Normalització Lingüística* [Catalan language Normalization Law] was written into law. It has proven to be one of the most important legal linguistic documents for both the Catalan and Occitan languages. This law gave legal protection to Catalan in its community. The Aranese, making sure to take advantage of the newly claimed language rights for Catalonia, quickly asserted their own claims to more linguistic protection for Occitan. Official recognition was given in the *Llei* in Article 28; "Era parla aranesa ei era lengua pròpia dera Val d'Aran. Es aranesi an eth dret de coneshé-lo e d'usà-lo enes relacions e actes publics..." [The Aranese language variety is the own language of the Aran Valley. The Aranese have the right to know it and express themselves in all relations and public acts...] (GENERALITAT DE CATALUNYA, 1983b.)

The Aranese, having already begun the process of the normalization of Occitan with the publication of the *Nòrmes Ortografiques der Aranés* [the Orthographic Rules of Aranese] (GENERALITAT DE CATALUNYA, 1983a), were well on their way to the further solidification of official recognition and the establishment of Occitan as the primary language in the Valley.

1.2. Medias

To further establish and promote the use of Occitan in the Valley, the *Generalitat* created the *Centre de Normalisacion Lingüística dera Val d'Aran* [CNLVA: Centre for Aranese Linguistic Normalization] in 1987. Its purpose was to promote the use of Occitan in all facets of society. It worked with schools, local town halls, and individual and group initiatives to continue to meet their objectives. In 1990, three years after the creation of the CNLVA, the *Lei de Regim Especiau dera Val d'Aran [Special Statute Law of the Aran Valley]* (GENERALITAT DE CATALUNYA, 1990a) was passed by the Generalitat and the Catalan Parliament giving even more self-governing power to the *Conselh Generau* by allocating tax money directly to the Valley. It also established Aranese Occitan as one of the co-official languages, along with Catalan and Spanish, in the Valley. "Er aranés, varietat dera lengua occitana e pròpria d'Aran, ei oficiau ena Val d'Aran. Tanben ne son eth catalan e eth castelhan, d'acòrd damb er article 3 der Estatut d'Autonomia de Catalonha" [Aranese, a variety of the Occitan language and own language of the Aran Valley, is official in the Valley, as are Spanish and Catalan, in accordance with article 3 of the Statue of Catalan Autonomy.]

The creation of the CNLVA and the restitution of the *Conselh Generau* have both been very important and have significantly improved the social situation of Occitan in the Valley. The most recent, and encouraging, development has been the creation in 1996 of the *Oficina der Foment e Ensenhament der Aranés* (OFEA) [The Office for the Teaching and Promotion of Aranese Occitan]. The OFEA's principal task is to manage economic affairs for the promotion of Occitan. The CNLVA, which had until that time been responsible for both the economic and social parts, has been relegated to dealing with purely linguistic matters. Both the OFEA and CNLVA have worked together to promote Occitan outside of the Aran Valley by creating Occitan language courses in Barcelona and Lleida, as well as across the French border.

The Aran Valley has always depended greatly on its Southern neighbors in all facets of daily life. Particularly, outside cultural influences have significantly altered the patterns of Aranese society. External influences have had the greatest impact in the areas of mass media, literature, television, film, and radio in the Aran Valley.

The Aranese market is small and economically not able to produce such media products on a large scale which would make them economically feasible. This has made it difficult to stop their French, Spanish, and Catalan neighbors

from exporting their mass media to the Valley. It has only been recently that the Aran Valley has seen any real amount of textual, audio and visual Occitan language materials. For the Aran Valley, as well as the whole of the Spanish state, including all of Catalonia, Galicia and the Basque country, Spanish has always been the language of the mass media and most of the major literary output. In the 1950's and 60's for example, the first televisions aired censured programs under Franco's dictatorship in Spanish, the daily newspapers were in Spanish, and the only available radio emissions were, aside from the few received with difficulty from France, in Spanish. Apart from the few clandestine publications in Catalan, Galician, and Basque, books and magazines were printed almost exclusively in Spanish.

The presence of Spanish-language literature has not always been primary in the Aran Valley. The Occitan-language literary tradition was at one time the most prestigious in Europe. Troubadour poetry of the 11th and 12th centuries was held to be the most prestigious form of poetry during that time. It wasn't until the 19th century however, that Occitan, and to a much smaller extent, Aranese Occitan, saw any sort of literary revival after the Troubadour poetry. The works of French-Occitans, under the movement called Felibritge, were represented in the Aran Valley by the writer J. Condó Sambeat, who produced its work in the context of the Felibrean regional movement called *Escòlo deras Pireneos* [the School of the Pyrenees]. The last 50 years, until the 1980's, had not been a fortuitous time for Aranese Occitan literature. This contrasts with the revival of the rest of the Occitanism at the other side of the border, with authors like Bodon, Lafont, and Max Roqueta, during the 60's and 70's. Fortunately, though, by the early 1980's literary publishing began to show signs of resurgence in the Valley. Most of the publishing in Occitan, due to the introduction of Occitan in the schools, was of the didactic type. The CNLVA began the translation of a collection of children's books, *Era Galera*, into Occitan in the mid 80's. They were, and still are, the most widely read children's books available. Also, as part of the agenda of the CNLVA and now OFEA, a literary contest was created in 1990. It has grown to be one of the most important sources of new fiction creation in the Valley. Publications of didactic materials created by the *Centre de Recorsi Pedagogics dera Val d'Aran* [Centre for Pedagogical Resources of the Aran Valley] have also been very significant as well. Popular current-day fiction and poetry writings have also been on the rise. Among the most prominent writers in the Valley, Francés Boya, Pepita Caubet, Veronica Bares and Maria Vergés have written both short fiction and poetry.

The future for an improved presence of the Occitan language in general, and particularly for the Aran Valley, lies not only in fiction writing contests, poetry, and other pedagogical writings, but also in other mass media mediums. Television, radio, and even the internet in all its facets, may well be where Occitan language revival efforts need to focus their primary attention.

Mass media in Aranese Occitan really started with Baqueira ski-resort's daily radio show. It began in 1987 as an initiative primarily designed to provide weather and ski condition updates. Both Spanish and Occitan were used until the show was moved to its current location in the Valley's capital Vielha. It began collaborating with *Catalunya Informació*, the twenty four hour Catalan news radio station emitted from Barcelona, to offer a show called *Meddia Aranés*. The program widened its focus to include general news information pertaining specifically to the Aran Valley. It is still to this day the only radio program offered in Occitan in the Valley. It is often criticized for focusing too much of its programming on music, which is mostly American, and banal interviews with non-Occitan speaking people. Thus, the program does not greatly contribute to the process of Occitan normalization in the Valley.

Another area of mass media in which the Occitan language has little more than a token presence is television. The first initiative taken in the field of Television was a program broadcast to the entire province of Catalonia by TVE, a Spanish national TV station. It was a weekly 30-minute current events program which began in 1990, and ran until financial constraints forced the program off the air in 1993. Then, in 1993, in cooperation with the *Corporació Catalana de Ràdio i Televisió* [Catalan Radio and Television Corporation (CCRTV)], a weekly news program began in the valley. It started as a 20-minute news program once a week which provided everything from current events to weather. Despite the fact that viewership was on the rise, high costs of transmission gradually reduced the program to its current day programming of nine minutes per week.

Apart from television, monthly periodicals have been in existence for the last decade. They have also been the only source of Aranese language current news publications. The monthly magazine "*Toti*" was created in 1989 and lasted until 1991. Its successor, the "*Arenosi*", began printing in 1993, and continues to circulate on a monthly basis to this day. It is supported by the *Conselh Generau* and written mainly by staff members at the OFEA.

In cooperation with the *Avui*, the Barcelona-based Catalan newspaper, the *Conselh Generau* and OFEA have created the weekly supplement *Aué* written

mostly in the Aranese variety of Occitan. It is distributed on Saturdays throughout the whole of Catalonia. The supplement's primary focus is the Aran Valley. It does, however, have sections dedicated to news regarding other Occitan-speaking territories in France and Italy. Apart from the *Aué*, the newly created daily newspaper *Eth Diari* is published in the Aran Valley. It has a much more international news focus, as well as a reader opinion section.

Apart from news and current events publications in Aranese, the need for the advancement in the area of information technology will be necessary. Unfortunately, the recent past has limited this area to only a didactic CD-ROM. It was created by the Generalitat and includes the multilingual dictionary of VERGÉS. Also, in the early 1990's, a computer translation program was created by the Summer Institute of Linguistics but, given that it has not been updated, it has become practically obsolete.

Finally, an area that has gone virtually untouched is that of the visual arts. There has yet to exist any significant cinematographic creations (the local cinema shows films exclusively in Spanish). Recently, though, with the help of the Generalitat and the *Conselh Generau*, a chapter of "Les Tres Bessones" [The Triplets], a children's cartoon translated into more than 25 languages around the world and created in Catalonia, was translated into Aranese. It marks the first cartoon, and the first audio visual product, ever translated into Aranese Occitan. Current concerns of the high costs of dubbing and subtitling, and the limited market available to see such products, have restricted the visual arts to these few small initiatives and the work of local theater groups.

1.3. The Occitan language and Education

One of the most important areas, if not the most important area, in which a minority language can begin to recuperate itself is in the schools. It is in these educational institutions where many habits are born with respect to social relations. The use of the language in school gives the much needed exposure to those who will eventually play a vital role in the local society as adults. Children are given the necessary tools to create the much needed base for continued use of a language. Here begins the cycle for the need and creation of the language in society.

The Aranese education system is made up of 10 rural schools and a large elementary school in the capital Vielha. The Valley also has one high school which is also located in Vielha. The teaching of Occitan did not officially begin until the passing of the Catalan normalization law which established governmental support for the teaching of Catalan and Occitan in the Valley. In

1982-4, the official teaching was carried from the private sector to the public one. Courses were established to teach teachers the Occitan language and how to apply it in the classroom. In the 1984-85 school year, Occitan was introduced into primary and middle school education (ages 6-13) as an optional 1 hour weekly class.

The following year, Occitan became an obligatory part of the school curriculum. The first laws of the *Generalitat* established 2 hours per week for primary schools in the valley. One problem, however, which has very much hindered Occitan language teaching, is the lack of pedagogical teaching resources specifically designed for the language. Teachers were forced, for lack alternatives, to create their own resources for use in the classroom; a problem which teachers continue to face today, even in the light of the creation of the *Centre de Recorsi Pedagogics dera Val d'Aran* [Center for Pedagogical Resources of the Aran Valley] . Its purpose was to create and stimulate the development of pedagogical resources across the curriculum. In the beginning the first Aranese language resources developed in the Center were adapted from already existing Catalan and Spanish resources.

By 1990, the year of the renewed support by the *Generalitat* to the Valley, the presence of Occitan had become stagnant. The *Conselh Generau* and local Occitan teachers thought that 2 hours a week was insufficient and that something should be done. Thus, they developed a three-tier language program for the Valley's largest primary school located in Vielha. It was a plan meant to appease everyone. The idea was that parents could choose which language they wanted their child to be primarily taught in. The program began in the 1992-3 school year and lasted only two years. In 1994, partly due to the fact that the Occitan program was the least chosen of the three-tier system, the local government made only the Occitan language program available. This created an instant backlash in the Valley. Many valley immigrant parents, and even some Aranese parents, opposed the immersion program saying that Occitan should not be the primary language of the school system. They often used the argument that Occitan was not a "useful" language once one leaves the Valley. Fortunately, the outcry died down and the Occitan language immersion program continues today to thrive in all the primary schools in the Valley.

In 1998, researchers from the University of Lleida began the first part of a research project which had as its objective to find out language attitudes among the Valley's population towards its autochthonous language and its presence in school. One of the most surprising things to come from the preliminary studies was that there were no negative attitudes found as far as teaching in Occitan was

concerned. Another surprising thing to come out of the research was that questions concerning the task of a linguistic model creation were given high approval. Those who had gone through the educational system which had only a token presence of Occitan considered the current generation of students (all of which are part of the Occitan immersion program) to have better knowledge and proper use of the language of the Valley. These factors are all very important when considering that the job of the school has been to use a language model which avoids elements that form a part of those traditionally found in Aranese.

School efforts, as well as literary contests, radio programs, cartoons, and even the little bit of television available, are all contributing to the promotion of the use of Occitan in the Aran Valley. Unification on the part of all Occitan-speaking territories can only serve to better the situation of the Occitan language in all facets of society on both sides of the political border. In order for this to happen, though, a common linguistic model must be created to further bring together what years of political separation and linguistic repression have broken apart. (information about legal status of Occitan in Aranese educational system: GENERALITAT DE CATALUNYA, 1983c and 1990b)

2. The Road to a Common Linguistic Model

2.1. Orthography

The orthographic rules for Aranese Occitan were published in 1982 and officially adopted in 1984 (Comission..., 1982). As criteria for the work, the commission entrusted with establishing the orthographic rules adopted the conventions of the *Institut d'Estudis Occitans* (IEO).

Nevertheless, given the fact that the options of the IEO might be seen as too distant from the spoken Aranese variety, and could thus create a refusal among Aranese Occitan speakers to use certain forms, exceptions from the IEO standard were admitted, as for example the use of plural feminines in *-es* (*pòrtes* [doors]) instead of the general *-as* (*pòrtas*).

A case in point is the example of an Occitan speaker from the neighboring French valley of Luison who would use the same spoken form as in the Aranese variety, but would instead use the general Occitan standard, not the Aranese form.

These differences in the adopted conventions are not as problematic as we would expect them to be at first glance. Mutual comprehension has never proved difficult in either textual or spoken language enough to adopt the exact

same orthographic solutions in all cases. This situation is comparable, albeit on a much larger scale, to that of the divergent orthographic solutions between American and British English, or even those between eastern and western Catalan.

However, text production in standard Occitan is not as anecdotal as some would like to believe. The existence of periodical publications has been constant and, even today, literary reviews, journals, and magazines bring the possibility of constant contact with texts in the Occitan speaker's own language.

For a common standard, however, the most important problems are not the small divergences in orthographic codification. The symbolic effect of the presence of graphic differences, like those which we cited earlier, is easy to overcome. The existence of a political border has had negative consequences in the process of linguistic elaboration.

3. Two main types of textual divergence

The lax attitude shown towards the IEO norm has, as a consequence, widened the gap between texts on opposite sides of the political border. These divergences can be classified into two different categories. On one hand, there are those which are due to historical separation normally connected to the structure of the language (in the form of particular options for phonology, morphology, syntax or specialization in lexis and semantics). On the other hand, there are those which are due to functional specialization, often limited to a given register (that of the periodical writing style) and resulting from the exploitation of a same linguistic system in different cultural contexts.

3.1. Historical divergences.

For some grammatical differences, for example those which concern morphology, it is, practically speaking, impossible to reverse the divergences found. One example is the disappearance of the distinction of auxiliaries. Generally, in Occitan, as well as in other Romance languages like Italian, there are two options; either *aver*, which is used for transitive and intransitive verbs, or *èster* which is used with inaccusatives and pronominals. For the Aranese, the use of these two auxiliaries has leveled in favor of *aver*. Probably, the frequent use of the passive forms in general Occitan, if compared with the Aranese variety, is related to the fact that passives share form with all those where the auxiliary is *èster* (the subjacent relationship between passive sentences and sentences with inaccusative verbs has been often debated in syntax literature).

Therefore, passive constructions are not marked in general Occitan, but they are clearly marked in Aranese.

a. General Occitan:
   a.1. *Seràn arribats a l'ostal* (inaccusative) [They will arrive at home]
   a.2. *Seràn portats a l'ostal* (passive) [They will be brought home]

b. Aranese Occitan
   b.1. *Auràn arribat a casa* (inaccusative) [They will arrive at home]
   b.2. *Seràn portats a casa* (passive) [They will be brought home]

*3.2. **Differences derived from elaboration.***

The second type of divergences, those which derive from the actual process of the creation of written texts, which we will call stylistic differences, can be found sometimes tied together with the earlier mentioned structural characteristics. Therefore, maintenance of auxiliary selection, and the high frequency of passive sentence structures in all other varieties of Occitan except Aranese, has favored the acceptance, in non-Aranese texts, of sentences with preverbal topicalization of indefinite subjects (Theta-marked as Patient) like:

(1) *En octobre* accions comunas eston lançadas *a l'Universitat Paul Sabatier peus estudiants e ensenhants de matematicas e d'informatica* (*La Setmana*, 28, p.3) [In October, collective actions were initiated at the University of Paul Sabatier by students and professors of mathematics and computer science].

Conversely, in Aranese Occitan, this same example would normally be written very differently. Rather than using a passive sentence, Aranese Occitan would opt for a pronominal form (impersonal and a postverbal direct object) as in the following example:

(2) *Rebremben que des dera Val d'Aran* s'encetèc ua auta campanha, *que dempús* s'estienec *entà tota Catalonha, entara crompa de (...). Des d'aciu se n'envièren quate.* (*Aué*, 22-V-99, p.2) [They remember that from the Aran Valley another campaign began, which later extended to the rest of Catalonia (...). From here, four were sent.]

An interesting note here is that both solutions (passive and impersonal) are possible for all the Occitan-speaking areas (including Aranese), but the tendency to use one or the other option brings the writers to the adoption of different discursive strategies.

A certain typology can be created following a model similar to that of an analysis of translation. More concretely, it would then be considered to be a part

of compared stylistics, if we think that we are simply taking the texts of a variety and asking what would be different in the other side of the border for a similar text.

4. The Creation of Stereotypical units

The same as a translator has to define, consciously or not, the units with which he or she works, he or she must be able to see these units as one of the ways of stylistic creation, and in consequence, of possible divergences between two varieties of the same language that find themselves in different cultural contexts.

For example, one type of unit recurrent in written texts is that which associates a noun and an adjective:

(3.a.) *un ivèrn rigorós* [A severe winter]
(3.b.) *un bombardeg intens* [An intense bombing]

or that which associates a participle or a definite article with an adverb:

(4.c.) *grèument blessat* [Badly injured]
(4.d.) *diametraument opausat* [Diametrically opposite]

or even that which associates a verb with a complement, sometimes corresponding to a verb relating to a noun complement:

(5.a) *aportar un cambi - cambiar* [To bring about a change, to change]
(5.b) *hèr un crit - cridar* [lit. to make a cry/shout, to shout or scream]
(5.c) *obtier la majoritat* [To obtain the majority]

It is obvious that a prescriptive grammar has no power over these types of associations. They are, theoretically, free. But, in reality, they are the recurring formulas that a writer often has to use when elaborating a text. They are fixed solutions to many cases, but those that are useful and commonly used in periodical publications easily become stereotyped and rather neutral in terms of effective language for other types of texts, where they would be avoided.

The formulas tend, then, to fall into the category of lexicalization. Therefore, the form *balhar delegacion* in the fragment:

(6) *Lo centre* balha delegacion *entà reglar problèmas qu'a deishat poirir de longa* (*La Setmana*, 27, p.1) [The centre hands off responsibility to solve problems that it has left aside (lit. decay, rot) for a very long time.]

which is not normally expected to arise in an Aranese Occitan text. What one would find in its place would be something like *delegar*:

(7) *S'aprovèc tanben* delegar *ar alcalde entà qu'assistisque ara subasta...* (*Aué*, 22-V-99, p.6) [It was also approved the handing off of responsibility to the mayor so that he would be present at the auction.]

If Aranese Occitan opts for a non articulated form, it is probably due to the fact that Castillian and Catalan do exactly the same (*delegar*), but this is not the only option, as is shown by non-Aranese *balhar delegacion* in front of French *déléguer*.

Identifying cases of lexical transference, however, is by no means an easy task, even though external reference like the Spanish form *delegar* is evident. In the first place, speakers are usually not aware that they are importing forms from another language, and secondly, both *delegar* and *balhar delegacion* could be viable solutions in both varieties. It thus makes it impossible to talk about simple lexical transfer.

Creations of this type, however, do not normally represent as much difficulty as one might expect. Periodistic language normally shares resources between both cultures. Distance, at the level of the reader's perception, in the given examples of *delegar* and *balhar delegacion*, does not inhibit intercomprehension or awareness of linguistic unity, but it can be a problem, as will be seen, when moving to the level of discourse organization.

5. The Induced Creation at the Discourse Level

The need for creative activity in the elaboration of written languages often brings the writers to use some terms metaphorically. This metaphorical use often takes the model of the stylistic distribution of the dominant language. Different varieties of the same language that use the same register but with different dominant languages will make different choices. Take the following example from an Aranese text:

(8) *Aguesta* [flòta de veïculs] [se poirie veir incrementada] *entath pròplèu mes de junh* (*Aué*, 15-V-99, p. 3) [This fleet of vehicles (lit. could be seen increased) this coming month of June]

What is interesting to point out here is that the term *flòta* in non-Aranese Occitan is perfectly comprehensible, and it is attested to in Alibert's dictionary with the sense of "a group of (people, for example)", derived from the idea of "group of ships of a country". In Aranese, however, as in Spanish, it takes the special sense of a group of vehicles used by public services, for example, the

police. Therefore, even though this possibility does exist for all the Occitan texts, the term itself is simply absent in non-Aranese texts.

The rest of the phrase, *se poirie veir incrementada*, shows a metonymical use derived from the register. The same as the high frequency of passives brings to the possibility of placing indefinite subjects in first position of the sentence in non-Aranese texts, as in (1), the high frequency of impersonal-pronominal verbs as in (2) gives Aranese an open door to the adoption of the pronominal use of (8), similar to Spanish "se podria ver incrementada". And then, as cases like (1) are extremely rare in Aranese texts, cases like (8) are not found in non-Aranese texts.

Lexical association and metaphorical creation condition the whole discourse, at least at the sentence level. The distance then becomes greater. It either becomes a serious handicap to mutual comprehension or conditions the perception of the texts coming from one side of the political border by the speakers of the other side.

If the cultural distance produced by the traditional presence of a political border is confirmed at the level of the texts, the perception of distance is reinforced and the possibilities to share a common reference are compromised.

The divergent consequences of the presence of different dominant languages on each side of the political border are deeply rooted and go beyond the level of pure lexical borrowing (even conditioning the configuration of a standard) when the structural distance between the languages in question (Spanish-Occitan-French, in this case) is not great. This makes the transfer of discursive resources easy, which, in turn, makes both varieties of the same language divergent in the same sense as the dominant languages diverge between them. The relative distance is then enlarged at the level of folk linguistic perception and the process is implicit in the efforts for linguistic elaboration if an option concerning this fact is not explicitly assumed. The role of purism cannot be judged then without considering how distant the languages are (or are seen) between one another in terms of structure (see LAMUELA, 1987, "linguistic distance").

6. Conclusion

In this article, it has shown by examples revealing the existence of diverse levels. At each level, one is able to find stylistic divergences in separate varieties of the same language. This is due to both historical grammatical divergence and recent dominant language influences which differ on both sides

of the political border. The first level being that of pure lexical or grammatical transfer, as pointed out in the example of the use of auxiliaries which has resulted in grammatical convergence on the part of the Aranese towards the Spanish model. A second level found within stylistic divergences is that of the creation of lexical associations, at times pseudolexical, where *balhar delegacion* is a lexical equivalent of *delegar*. Often tied to this, the third level is in the metaphorical specialization of lexical units, as was shown in the example of *flòta* in *flòta de veïculs*. Finally, the fourth level, is that of mechanical discourse resources like those in the example of the utilization of the passive forms; a fact that is indirectly tied to the possibility or impossibility to choose between *èster* and *aver* as valid auxiliaries. Example (8) shows us the fact that the different levels are rarely independent.

In sociolinguistic terms, a brief analysis confirms that this type of divergence derives from the fact that the language does not function according to common references (LAMUELA, 1994). Despite these circumstances, it is possible to propose solutions for aspects of stylistic choices which are neither those of a purely structural nature nor those which deal with cultural aspects in a wider sense.

For example, it would be difficult to make realistic proposals regarding the use of auxiliaries in Aranese Occitan. However, it would be possible to propose an increment in the use of the passive forms at the level of text production, context permitting, of course. These possible solutions could be used for lexical resources as well.

By far the most limiting factor is clearly that of the degree of acceptance among the Aranese Occitan themselves, as well as the other Occitan speakers in France and Italy. But the awareness of linguistic unity on one hand and the obligation for recuperation of social areas of linguistic use on the other, are factors that inhibit the refusal of innovative solutions which may occur. The access of the language to areas such as education and the media implies an acceptance of linguistic innovation for new uses.

In Aran, conservative attitudes tended to defend the localist option, even when they were based on the model of the dominant language, against the adoption of innovations that followed the general Occitan model. That was clearly manifested when some local writers opposed resistance to accept the IEO orthographic rules for the teaching of vernacular. Those writers argued in favor of the mixed character of Aranese Occitan and refused a purist treatment of the language (for details, see LAMUELA, 1990).

Such attitudes are now in the past. The adoption of an independent solution and the diffusion of innovations in the schools have not supposed any difficulty for the maintenance of feelings of linguistic loyalty.

Bibliography

ALIBÈRT, L. (1996): *Dictionnaire occitan-français d'aprés les parlers languedociens*, Tolosa, Institut d'Estudis Occitans.

ANÉ BRITO, M. (1983): *Cors d'aranés*, Val d'Aran, Centre de Normalisacion Lingüística der Aranés.

COL.LEGI PÚBLIC, Equipa Directiua (1995): "Projecte lingüístic deth Col.legi Públic Garona", *Manual de Professors*, 1-2.

COMISSION entar estudi dera normatiua lingüística aranesa (1982): *Normes ortogràfiques der aranés. Text provisional*, Barcelona, Generalitat de Catalonha.

CONSELH Generau, Oficina de Foment e Ensenhament der Aranés (1998): *Er Aranés: Legislacion, Reglamentacions, e Estudis*, Cors de Nivèu C.

GENERALITAT DE CATALUNYA (1983a): *Diari Oficial* num. 312, 16 March 1983, 617-620.

GENERALITAT DE CATALUNYA (1983b): *Diari Oficial* num. 322, 22 April 1983, Article 28 of the law 7/1983 18 April.

GENERALITAT DE CATALUNYA (1983c): *Diari Oficial* num. 359, 31 August, 1983, p. 2204.

GENERALITAT DE CATALUNYA (1990a): *Diari Oficial* num. 1326, 3 August, 1990, 3757-3762.

GENERALITAT DE CATALUNYA (1990b): *Diari Oficial* num. 1331, 17 August, 1990, p. 3928.

LAMUELA, X. (1987a): "La distància lingüística com a mirall i com a miratge", *Limits*, 2, 3-17.

LAMUELA, X. (1987b): *Català, occità, friülà: llengües subordinades i planificació lingüística*, Barcelona, Quaderns Crema.

LAMUELA, X. (1990): *Lo caractér simbolic de las convencions graficas e l'identitat aranesa*, Montpellier, Section Française de l'Association Internationale d'Etudes Occitanes.

VERGÉS, F. (1991): *Petit Diccionari: castelhan- aranés (occitan)- catalan-francés/ aranés (occitan)- castelhan- catalan-francés*, Vielha, Conselh Comarau dera Val d'Aran (1996 second printing).

VIAUT, A. (1985): "La reconnaissance légale de l'Aranais", *Garona* I, 135-151.

VIAUT, A. (1986): "Quelle langue pour les Aranais?", *Lengas*, 19, 7-33.

VIAUT, A. (1987): *L'occitan gascon en Catalogne espagnole: le Val d'Aran: du vernaculaire au formel*, Talance, Maison des Sciences de l'Homme d'Acquitaine.

Periodical publications cited:

Aué, included Saturdays in the daily Catalan publication *Avui* based in Barcelona.

La Setmana, weekly Occitan publication based in Lescar (near Pau), France.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69/I, 1999, 151-162

Mehrsprachige Kommunikation aus der Sicht einer Kleinsprache – Sorbisch im Alltag der Lausitz

Ludwig ELLE

Abstract

The situation of Sorbian as a minority language in Lusatia should be assessed with considerable criticism. If, in the years to come, tendencies towards losses in the command and use of Sorbian are to continue, the danger that Sorbian as a minority language shall die out in a great part of Lusatia is imminent. Though among the minority policy objectives of the Sorbian umbrella organisation, the Domowina, and those of the Foundation for the Sorbian Nation language-promoting and language-maintaining activities are of great importance, a complex and long-term proposal of conceptions of revitalising the Sorbian language as well as active state support are missing. The first steps in this field have, so far, been made only with the setting up of several pre-school children-care centres (kindergartens) in which Sorbian is taught by means of the method of immersion.

Moreover, neither under the conditions of relative promotion of Sorbian, can the language meet with due respect and approval as a language of equal value in Lusatia among the German-speaking majority population. This concerns particularly persons involved in politics, culture, education, and economy who hold decisive positions in the region. Even in the fairly strong Sorbian-speaking part of Lusatia it is possible to embark on a political career without understanding a word of Sorbian. It must, therefore, be stated that, in contrast to a relatively positive legal situation, Lusatia is lacking in effective measures towards promoting multilingualism in everyday life.

1. Zur Ausgangssituation

Obgleich die sorbische Sprache mit weniger als dreissig Tausend aktiven Sprechern zu den europäischen "Kleinstsprachen" gehört, besitzt sie einen beachtlichen Ausbaustatus. Seit 1945 erfährt sie eine durchaus großzügige staatliche Förderung: Es bestehen sorbische Schulen und Gymnasien, wichtige Bereiche des sorbischen Kulturlebens, darunter ein Verlags- und Zeitschriftenwesen und ein sorbisches Berufstheater werden staatlich subventioniert, gesetzlich ist die Nutzung der sorbischen Sprache in Ämtern, Verwaltungen und vor Gericht gewährleistet, das Sorbische fand Zugang in den Hörfunk und 1992 im Land Brandenburg in das Fernsehen. Sprachwissenschaftliche Forschungen werden an den Universitäten von Leipzig und Potsdam sowie am Sorbischen Institut e. V. (bis 1991 Institut für sorbische Volksforschung an der Akademie der Wissenschaften) durchgeführt. Seit 1945 wurden allein 1100 Lehrbücher für den sorbischen Sprachunterricht bzw. für Unterrichtsfächer, die an sorbischen Schulen in sorbischer Sprache erteilt werden, entwickelt bzw. überarbeitet[1].

[1] Zur generellen Sprachpolitik gegenüber den Sorben in der DDR: Ludwig ELLE, "Sprachenpolitik in der Lausitz. Eine Dokumentation 1949 bis 1989", *Schriften des Sorbischen Instituts*, 11, Bautzen 1995.

145

1948 erließ das Landesparlament von Sachsen das "Gesetz zur Wahrung der Rechte der sorbischen Bevölkerung". Nach diesem Gesetz wurde Sorbisch nicht nur an den Schulen vermittelt, sondern zugleich formal in den Status einer regionalen zweiten Amtssprache im deutsch-sorbischen Gebiet erhoben. Die Verfassungen der DDR von 1949 und von 1968 garantierten Schutz und Förderung der sorbischen Minderheit.

Nach dem politischen Umbruch in den Jahren seit 1989 blieb die fördernde Minderheitenpolitik gegenüber den Sorben erhalten und bekam stabile rechtsstaatliche Fundamente durch einen Komplex von gesetzlichen Regelungen in den Ländern Brandenburg und Sachsen, einschließlich entsprechender Artikel in den jeweiligen Landesverfassungen.[2] Obgleich die Verwaltungsverfahrensgesetze Brandenburgs und Sachsens (wie zuvor bereits entsprechende Regelungen in der DDR) der sorbischen Sprache einen einer Teilamtssprache vergleichbaren Status zugestehen, konnte sie jedoch nicht als tatsächliche regionale Verwaltungssprache etabliert werden. Dies war und ist auch nicht ausgesprochenes sprachenpolitisches Ziel des Staates und trägt in erheblichem Masse zu einem geringen Prestige des Sorbischen in der Öffentlichkeit bei.

2. Zur aktuellen Sprachsituation im deutsch-sorbischen Gebiet

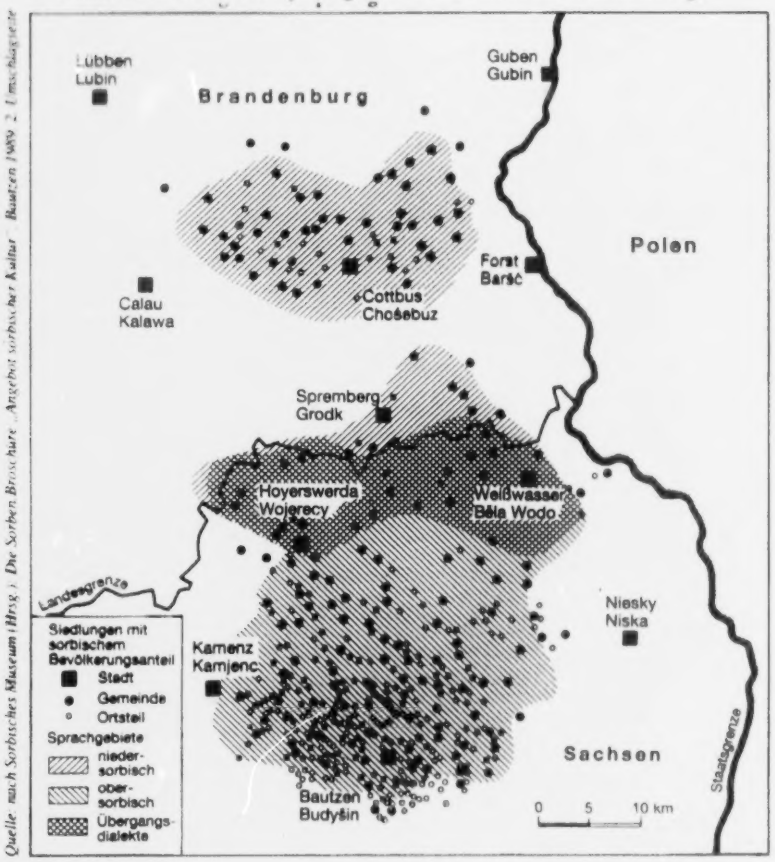
Im Gegensatz zu den durchaus bemerkenswerten Fördermassnahmen und formellen rechtlichen Regelungen ist dennoch in der deutsch-sorbischen Lausitz ein erheblicher Rückgang der Zahl der Personen mit sorbischen Sprachkenntnissen, mehr noch der Zahl der aktiv die sorbische Sprache nutzenden Personen, festzustellen.

---

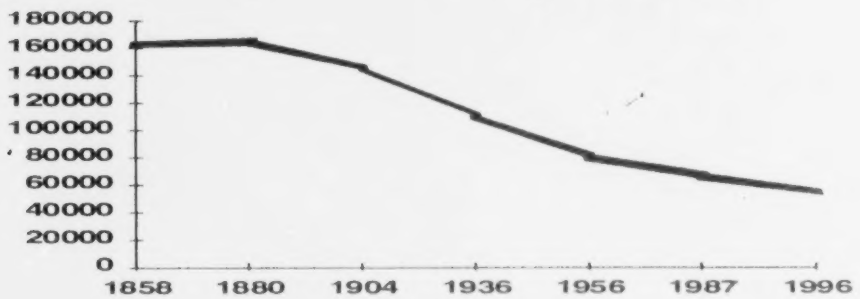
2 Vgl. Thomas PASTOR, "Die rechtliche Stellung der Sorben in Deutschland", *Schriften des Sorbischen Instituts*, 15, Bautzen 1997.

146

Karte: Das sorbische Sprachgebiet in Sachsen und Brandenburg[3]



Entwicklung der sorbischen Bevölkerung von 1858 bis 1996[4]



[3] Quelle: nach Sorbisches Museum (Hrsg.): *Die Sorben*. Angebot sorbischer Kultur, Bautzen, 1989.

[4] Daten für 1858 bis 1936 siehe Ernst TSCHERNIK, "Die Entwicklung der sorbischen Bevölkerung von 1832 bis 1945", S. 43; Daten für 1956: Statistische Erhebungen von Ernst TSCHERNIK zur sorbischsprachigen Bevölkerung der Lausitz, Ausführlicher Abschlussbericht zur Forschungsarbeit, Sorbisches Kulturarchiv Bautzen, Sign. SKA XXXII-22/D; Daten für 1987 und 1996 eigene Schätzungen auf Grundlage ethnosoziologischer Erhebungen.

BEST COPY AVAILABLE

Im Grunde ist die Lausitz hinsichtlich der Anwendung der sorbischen Sprache zweigeteilt: In fünf politischen Gemeinden, sie bilden inmitten des evangelischen Sachsen eine katholische Diaspora, leben ca. zehn bis zwölf Tausend Personen mit sorbischen Sprachkenntnissen. Dies entspricht einem Einwohneranteil von ca. zwei Dritteln der Bevölkerung dieser Region. Nur in diesen Gemeinden wird die sorbische Sprache in unterschiedlicher Intensität alltäglich in allen Lebensbereichen neben der deutschen Sprache genutzt. In bestimmten Kommunikationssphären – so in der Religionsausübung, an den sorbischen Schulen sowie im Kulturbereich dominiert das Sorbische. Sorbische Medien werden von allen Altersgruppen regelmässig rezipiert. Nur in dieser Region ist auch eine allgemein positive Einstellung der Öffentlichkeit (höheres Prestige der Sprache sowohl bei sorbischen als auch deutschen Einwohnern) festzustellen.

Die sorbischsprachige primäre Sozialisation, die Betreuung bzw. Ausbildung der heranwachsenden Generation in sorbischen Kindergärten und Schulen, die allgemein positive öffentliche Meinung zum Sorbischen in dieser Region aber auch die eigentümliche Verknüpfung von sorbischer ethnischer Identität und katholischer Religiosität bringen Mechanismen zum tragen, die tendenziell spracherhaltend wirken. Es sind dies:

- die sehr guten Kenntnisse der sorbischen Sprache in allen Altersgruppen (Sprachkompetenz) gewährleistet, dass zu allen Alltagsthemen in sorbischer Sprache kommuniziert werden kann
- eine ausgeprägte Sprachakzeptanz sichert, dass Kommunikation in sorbischer Sprache auch von deutschen Mitbürgern toleriert wird und es keine oder nur geringe Aversionen hinsichtlich des Gebrauchs der sorbischen Sprache gibt
- bestimmte informelle Normensetzungen und Kontrollmechanismen wirken einer Abkehr vom Sorbischen entgegen. Von Bedeutung ist hierbei die von dörflichen und religiösen Autoritäten vermittelte Wertschätzung für die sorbische Sprache. So wirkt ein gewisser "Partnerzwang" (mit dem sorbischen Pfarrer, Lehrer etc. gehört es sich, sorbisch zu sprechen) und "Situationszwang" (sorbischer Gottesdienst ist der "Hauptgottesdienst" in der Gemeinde, in öffentlichen Versammlungen wird sorbisch gesprochen).

Allerdings ist festzustellen, dass die Wirkungskraft dieser spracherhaltenden Mechanismen im Schwinden begriffen ist. Dies wird bedingt durch die hohe Mobilität vor allem der jüngeren Sorben, den Einfluss neuer und vielfältigerer Medienangebote in deutscher Sprache, grössere Flexibilität bei der

Partnerwahl und schwindendes Prestige der sorbischen Sprache unter Kindern und Jugendlichen. Die bisherigen passiven sprachpolitischen Massnahmen (passiv meint, durch die Sprachpolitik wird die Nutzung der sorbischen Sprache wohl formalrechtlich gewährleistet, jedoch nicht stimuliert) sind offensichtlich nicht geeignet, die Tendenzen des Sprachverlustes abzufangen oder gar umzukehren.

Im grösseren Teil der deutsch-sorbischen Lausitz - der Niederlausitz im Land Brandenburg und dem evangelischen Teil der sächsischen Oberlausitz zwischen Bautzen, Weisswasser und Hoyerswerda - ist die sorbische Sprache trotz prinzipiell gleicher minderheitenrechtlicher Bestimmungen aus dem Alltagsleben weitgehend verdrängt. Der Anteil an Personen mit sorbischen Sprachkenntnissen an der Gesamtzahl der Bewohner liegt hier bei ca. einem Zehntel (im Gegensatz zur katholischen Region mit ca. zwei Dritteln) und differiert erheblich in Abhängigkeit vom Alter. In der Niederlausitz ist der "Schwellenwert" für die sprachliche Vollassimilation als erreicht anzusehen. Dies wird durch die Tatsache, daß die sorbische Sprache in der jüngeren Generation als primär erworbene Sprache verschwunden ist, belegt.[5] "Der Tendenz einer sprachlichen Vollassimilation in der deutschsprachig dominierten Region wirken aber nicht nur das generell durchaus hohe Entwicklungsniveau der sorbischen Sprache, ihre in den letzten Jahren noch verstärkte Nutzung in den Medien und die Pflege der sorbischen Kultur entgegen, sondern auch die vor allem über kulturelle und nationalitätenpolitische Aktivitäten getragenen Wechselwirkungen mit dem sorbischsprachigen katholischen Gebiet. Auch gezielte sprachenpolitische Fördermaßnahmen könnten bei der derzeitigen Struktur der sorbischsprachigen Bevölkerung ohne Zweifel noch zu einer Verlangsamung der Assimilationstendenzen beitragen. Daher kann heute keinesfalls vorhergesagt werden, in welchen Zeiträumen sich diese sprachliche Assimilation letztendlich vollziehen wird"[6].

Ursachen für die bestehende Situation in der evangelischen deutsch-sorbischen Region sind:

- Die soziale Struktur der sorbischen Bevölkerung war bereits zur Jahrhundertwende durch einen höheren Anteil an lohnabhängigen Beschäftigten in der Landwirtschaft und ländlichen Industriearbeitern (unter anderem in der Braunkohleindustrie) gekennzeichnet; in ihren

5 Ludwig ELLE, "Zu einigen Aspekten der Vitalität der sorbischen Sprache im deutschsprachig dominierten Teil der zweisprachigen Lausitz", in: Lětopis, *Zeitschrift für sorbische Sprache, Geschichte und Kultur, Bautzen*, 42 (1995) 2, S. 90.

6 Ebenda, S. 91.

Tätigkeitsbereichen war die sorbische Sprache weit weniger geduldet als in den landwirtschaftlichen Familienbetrieben. Dem Übergang zur deutschen Sprache im Berufsleben folgte der Sprachwechsel in Familie und weiteren Bereichen.

- Während die Kirche in der katholischen Region die sorbische Sprache und Identität als Faktoren ihrer Behauptung in der Diaspora zu nutzten suchte, förderten die evangelischen Kirchen eher die Assimilation. Nur ein kleiner Teil evangelischer Geistlicher engagierte sich in der sorbischen nationalen Bewegung.
- Sorbischer Sprachunterricht war in begrenztem Rahmen bis 1933 fast nur im sächsischen Teil der Lausitz möglich. Nur wenige Lehrer setzten sich für die sorbischen Interessen ein. Allgemein wirkte die Schule bis 1945 als Germanisierungsinstitution[7].
- Nur in einigen Teilen der Oberlausitz etablierte sich seit 1847 eine sorbische national-politische Bewegung (1912 Gründung der Dachorganisation "Domowina"), die auf die Entwicklung und Festigung eines sorbischen ethnischen Selbstbewußtseins hinwirkte. Überwiegend bestimmten deutsch-nationale Gesinnungen das öffentliche Leben. Daher war das Prestige der sorbischen Sprache im Alltagsdenken eher gering. Es konnte auch wegen der oft formalistischen, zwiespältigen und wenig effektiven – weil nicht tatsächlich auf den Spracherhalt ausgerichteten – Sprachenpolitik der DDR nicht mehr dauerhaft aufgebessert werden.

Obgleich die unmittelbare Nachkriegszeit zunächst noch zu einer Belebung sorbischer Identitätsäußerungen geführt hatte, konnten die langfristigen negativen Faktoren in ihrer Wirkung auf die Vermittlung der sorbischen Sprache in den Familien und den Gebrauch im Alltag nicht aufgehalten werden. Im Gegenteil belasteten ethnodemografische Veränderungen in der Bevölkerungszusammensetzung durch die Ansiedlung einer großen Zahl Vertriebener in der Lausitz[8] und die Veränderungen der Bevölkerungszusammensetzung durch Arbeitskräftezustrom für den extensive Braunkohlebergbau zusätzlich die Situation. In den meisten Dörfern wurde die sorbische Bevölkerung dadurch in den letzten 40 Jahren zur lokalen

[7] Vgl. Karin BOTT-BODENHAUSEN, "Sprachliche Dominanz am Beispiel deutsch-sorbischer Beziehungen", in: Karin BOTT-BODENHAUSEN (Hg.), *Unterdrückte Sprachen Sprachverbote und das Recht auf Gebrauch der Minderheitensprachen I*, Frankfurt am Main 1996, S. 117ff.

[8] In einigen Orten betrug der Anteil an Vertriebenen an der Gesamtbevölkerung zeitweise mehr als ein Drittel. "Die Integration der Ausgesiedelten, die in einigen Dörfern zeitweise zwischen 21 und 38 Prozent der Bevölkerung ausmachten, in die dörflichen Gemeinschaften war mit einem weiteren Rückzug der sorbischen Sprache aus dem öffentlichen Leben verbunden." Serbšćina. Opole 1998, S. 107.

150

Minderheit und die Sphären der alltäglichen Nutzung des Sorbischen nahmen ebenso ab, wie die Zahl der täglichen Sprecher der sorbischen Sprache. Vor allem jedoch fehlte die primäre sorbischsprachige Sozialisation der Kinder. In erheblichem Masse wurde das Sorbische freiwillig in der familiären Kommunikation aufgegeben. In vielen Familien selbst von Eltern, die sich in sorbische kulturelle Strukturen intensiv integrierten, wurde die sorbische Sprache dennoch nicht oder nur unzureichend an die nachfolgende Generation weitergegeben. "Und weder die späteren Stützfaktoren auf Gruppenniveau noch die positiven Rahmenbedingungen auf Gesellschaftsniveau gaben der einfachen sorbischen Familie genügend moralischen Rückhalt für den Entschluss zu einer sorbischen Sozialisation. ... Der Entschluss zur Spracherhaltung der Minoritätensprache liegt jedoch gerade auf der ideellen und willensmässigen Ebene"[9] beschreibt Madlena Norberg die Situation.

Der seit 1948 staatlich geförderte sorbische Schulunterricht bewirkte zunächst noch, dass die Zahl der Personen mit sorbischen Sprachkenntnissen lausitzweit relativ stabil blieb. Jedoch sank das allgemeine Sprachniveau seit Mitte der 60er Jahre. Vor allem ging die Zahl der sorbischen Muttersprachler beständig zurück. Mitte der 60er Jahre führten zudem drastische schulpolitische Änderungen zu einer erheblichen Abkehr vom Sorbischen. 1964 traten Regelungen für den Sorbischunterricht in Kraft, die zu einer Reduzierung der Stundenzahl auf wöchentlich 2 bzw. 3 Stunden führten. Wegen der mit dieser Neuregelung verbundenen politischen Rahmenbedingungen – der einzigen sorbischen Organisation "Domowina" sowie den sorbischen Lehrern war es nicht gestattet, für den Sorbischunterricht zu werben – kam es zu einer beträchtlichen Abnahmen der zu diesem fakultativen Unterricht gemeldeten Schüler. Erst nach einigen Korrekturen im Jahre 1968 stabilisierte sich die Zahl der Schüler, die am Sorbischunterricht teilnahmen.[10]

Teilnehmer am Sorbischunterricht[11]

Jahr	Schülerzahl
1955	5081
1962	12832

9 Madlena NORBERG, "Sprachwechselprozeß in der Lausitz", *Acta Universitatis Upsaliensis / Studia Slavica Upsaliensia*, 37, Uppsala 1996, S.172.

10 Vgl. Ludwig ELLE, "Zur Entwicklung des sorbischen Schulwesens in der DDR", Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik der Universität der Bundeswehr 3, Hamburg 1993.

11 Zusammengestellt nach Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR beim Bundesarchiv, Zentrales Parteiarchiv der SED, IfGA ZPA, Sign. A /2/13/135.

1967	2725
1974	5284
1979	4873
1984	5125
1989	6174

Drastisch reduzierte sich in der evangelischen Region die Zahl von Schülern, die mit muttersprachlichen Kenntnissen in die Schulen eintraten, da in zahlreichen Elternhäusern nicht mehr oder mit der Grosselterngeneration sorbisch gesprochen wurde und der Anteil an Familien mit einem nur der deutschen Sprache mächtigen Partner stark zunahm. Nach einer Untersuchung unter Teilnehmern am Sorbischunterricht in 32 Schulen ausserhalb des sorbischsprachigen Kerngebiets aus den Jahren 1991 bis 1993 betrug die absolute Zahl von Kindern der Klassenstufen 1 bis 10 die mit muttersprachlichen Vorkenntnissen ausgestattet waren 1991 lediglich 40 und 1993 noch 20. Gemessen an der Gesamtzahl der Teilnehmer am Sorbischunterricht in dieser Region (Sorbischunterricht wird nur in den Grundschulklassen 1 bis 4 erteilt) sind weniger als fünf Prozent der Schüler Muttersprachler. Im katholischen Gebiet beträgt der entsprechende Anteil dagegen mehr als zwei Drittel und ist relativ stabil.

Aus der geschilderten Situation wird deutlich, dass die deutsche Sprache im Siedlungsgebiet der Sorben in Sachsen und Brandenburg absolut dominiert und der weit überwiegende Teil der Bevölkerung, etwa 85 Prozent, nur deutschsprachig ist. Damit sind die potentiellen Möglichkeiten von Mehrsprachigkeit sowohl räumlich als auch personell begrenzt.

3. Formen mehrsprachiger Kommunikation in der zweisprachigen Lausitz

3.1. Generelle Bemerkungen

1. Mit dem Begriff Mehrsprachigkeit (in der Lausitz handelt es sich um Zweisprachigkeit) soll zum Ausdruck gebracht werden, dass von einer gewissen Gruppe von Personen in bestimmten aktiven Kommunikationssituationen neben oder anstelle der dominanten deutschen Mehrheitssprache auch die sorbische Minderheitensprache genutzt wird. Darüber hinaus besteht eine passive "amtliche Mehrsprachigkeit": einige Rechtsvorschriften schreiben den Gebrauch der Minderheitensprache vor. So

sind in der Lausitz Benennungen öffentlicher Institutionen sowie Orts- und Strassenbezeichnungen zweisprachig anzubringen und ausgewählte Bekanntmachungen – dies betrifft beispielsweise Wahlunterlagen für Landes- und Kommunalwahlen – sind zweisprachig auszugeben.

2. In der gesamten Lausitz verfügen alle sorbischsprachigen Einwohner über umfassende deutsche Sprachkenntnisse. Sie sind daher grundsätzlich in der Lage, zu allen Alltagsthemen in dieser Sprache zu kommunizieren. D. h. die Sprachenwahl wird seitens der Sorben in keinem Falle von fehlender deutscher Sprachkompetenz beeinflusst. Dies gilt selbst für die ältesten Jahrgänge unter den Sorben. Es besitzen jedoch nur sehr wenige deutsche Einwohner sorbische Sprachkenntnisse. Dies schränkt die potentielle Möglichkeit (überdies territorial ausgesprochen differierend) der Anwendung der sorbischen Sprache ein (siehe Tabelle).

Möglichkeit der Nutzung der sorbischen Sprache in verschiedenen ausserfamilären Bereichen[12]

Bereich	Möglichkeit in %	Bereich	Möglichkeit in %
Zahnarzt	18	Tankstelle	51
Lehrkräfte	26	Geschäfte	25
Postamt	93	Gaststätte	22
Polizei	17	Sport	25

3. Die Wahl der Minderheitensprache bestimmen vornehmlich:

- das gegenseitige Wissen der beteiligten Kommunikationspartner über ihre positive Wertvorstellungen hinsichtlich der Verwendung der Minderheitensprache
- die eigene Sprachkompetenz in der gegebenen Situation
- das Wissen über die Sprachkompetenz der Gesprächspartner
- Sozialisationserfahrungen (sorbischsprachige Erziehung in der Familie, generelle familiäre Traditionen hinsichtlich des Gebrauchs des Sorbischen fördern die Entscheidung für das Sorbische; negativ wirken im Elternhaus

12 Nach Peter H. NELDE / Peter WEBER, "Das Euromosaic-Projekt zu den weniger verbreiteten Sprachen in der EU - ausgewählte Ergebnisse der Umfrage zum Sprachgebrauch der Sorben", in: *Lětopis, Zeitschrift für sorbische Sprache, Geschichte und Kultur, Bautzen*, 43 (1996) 2, S. 61.

oder im familiären Umfeld erfahrene Wechsel von sorbischer zu deutscher Alltagssprache)
- das allgemeine Kommunikationsverhalten im Umfeld (in der dörfliche Gemeinschaft, an der Arbeitsstätte usw.)
- die Sicherheit, dass die Nutzung der sorbischen Sprache gegebenenfalls von Dritten toleriert wird.

3.2. Anwendungssphären des Sorbischen

Aktuelle quantifizierbare Angaben über aktive Mehrsprachigkeit von Personen mit sorbischen Sprachkenntnissen liegen punktuell vor. Eine komplexe Untersuchung zur Situation der sorbischen Sprache und Kultur wurde vor mehr als 10 Jahre durchgeführt[13], neuere Analysen fanden im Rahmen des europäischen Projekts "Euromosaic"[14] statt. Derzeit werden am sorbischen Institut in Bautzen Forschungen zur Sprachsituation in der Niederlausitz im Land Brandenburg, zu Einstellungen zur sorbischen Sprache unter Schülern des Sorbischen Gymnasiums in Bautzen sowie unter sorbischen Studierenden und jungen Studienabsolventen durchgeführt.

Aus diesen Untersuchungen ist folgende Struktur der aktiven Nutzung der sorbischen Sprache feststellbar (Prozentangaben beziehen sich auf das jeweilige sorbische Sprecherpotential und sind Schätzungen auf Grundlage verschiedener Erhebungen und Beobachtungen).

1. 30 - 35 Prozent der sorbischen Familien (beide Partner beherrschen die sorbische Sprache), bei deutlich fallender Tendenz in den jüngeren Jahrgängen, sprechen alltäglich überwiegend oder ausschließlich sorbisch.
2. In informellen Bekannten- und Freundeskreisen und sonstigen alltäglichen Gesprächssituationen unter Sorben liegt die Quote der Nutzung des Sorbischen bei 25 bis 30 Prozent.
3. Im sorbischsprachigen Kerngebiet besuchen nahezu alle sorbischsprachigen Gläubigen sorbische Gottesdienste. Alle Kirchgemeinden haben sorbische Geistliche. Dagegen verfügen die evangelischen Kirchgemeinden in der Regel nicht über sorbischsprachige Pfarrer. "Heute sind alle ehemals sorbischen Kirchgemeinden mit deutschen Geistlichen besetzt. Die beiden einzigen sorbischen Pfarrer wirken in Bautzen. Sorbische Gottesdienste werden derzeit noch in neun sächsischen Gemeinden in einem Turnus von

[13] Ludwig ELLE, "Sorbische Kultur und ihre Rezipienten", *Schriften des Sorbischen Instituts*, 1, Bautzen 1992.

[14] Peter H. NELDE / Peter WEBER, "Das Euromosaic-Projekt zu den weniger verbreiteten Sprachen in der EU - ausgewählte Ergebnisse der Umfrage zum Sprachgebrauch der Sorben", in: *Lětopis, Zeitschrift für sorbische Sprache, Geschichte und Kultur, Bautzen*, 43 (1996) 2, S. 55ff.

151

einmal jährlich bis einmal monatlich abgehalten. In fünf weiteren Gemeinden finden alle halbe bis viertel Jahre sorbische Gemeindenachmittage statt. An diesen Gottesdiensten bzw. Gemeindenachmittagen beteiligen sich jeweils maximal 30 Personen."[15]

4. Im örtlichen Vereinsleben wird die sorbische Sprache - ausgenommen die sorbischen Vereine, die im Dachverband Domowina zusammengeschlossen sind - nicht genutzt.
5. In bedeutendem Masse (ca. 60 -70 Prozent) ist die sorbische Sprache Mittel der Kommunikation unter sorbischen Angestellten und Schülern in den sorbischen Institutionen, sorbischen Schulen und Gymnasien. Allerdings sind selbst in diesem Bereich nicht alle Stellen mit sorbischsprachigem Personal besetzt und sorbische Gymnasien werden auch von Schülern besucht, die lediglich geringe Sorbischkenntnisse besitzen. So sah sich der sorbische Dachverband anläßlich seiner Hauptversammlung im Jahre 1997 zu einer Resolution an das sächsische Kultusministerium veranlasst. Dort wurde gefordert, durch eine entsprechende Personalpolitik sicherzustellen, das an den sorbischen Schulen ausschließlich Lehrer beschäftigt werden, die über ausreichende sorbische Sprachkenntnisse verfügen.
6. In öffentlichen Ämtern, Verwaltungen und im Geschäftsleben (Wahl der Sprache durch Kunden und innerbetriebliche Kommunikation) kommt die sorbische Sprache nur in der katholischen Region und bei weniger als 20 Prozent der Gesprächssituationen zur Anwendung. Hierzu ist zu bemerkten, dass in der Regel nur geringe Möglichkeiten seitens der jeweiligen Institutionen angeboten werden, die sorbische Sprache zu nutzen. Zumeist beherrschen Angestellte nicht die Minderheitensprache und weder für den öffentlichen noch für den privaten Bereich gibt es zielgerichtete Massnahmen, Angestellte mit sorbischen Sprachkenntnissen einzustellen oder zu qualifizieren. Ein wirtschaftlicher Anreiz für den Einsatz der sorbischen Sprache (Gewinnung von Kunden, höhere touristische Attraktivität o. ä.) besteht in der Lausitz nicht.
7. Im größten Teil der Lausitz nahezu vollständig aus der Anwendung der sorbischen Sprache ausgenommen sind jugendspezifische Kommunikationssituationen (Disko, Sport, Freizeitaktivitäten usw.).

Die passive Nutzung der sorbischen Sprache umfasst Rezeption sorbischer Printmedien, Literatur, Rundfunksendungen und Kulturveranstaltungen. Die Anteile liegen dabei bei unter 5 Prozent (lesen sorbischer Bücher bei

[15] Trudla MALINKOWA,"Narodne wuwiće ewangelskich Serbow w Sakskej w zašłym połdra lètstotku" [= "Die nationale Entwicklung der evangelischen Sorben in Sachsen in den letzten 150 Jahren"], in: *Rozhlad, Bautzen*, 48 (1998) 7/8, S. 258.

Jugendlichen im deutschsprachig dominierten Raum) bis 85 Prozent (Empfang sorbischer Rundfunksendungen bei sorbischen Rentnern).

4. Zusammenfassung

Die Situation der sorbischen Sprache als Minderheitensprache in der deutsch-sorbischen Lausitz ist als äußerst kritisch einzuschätzen. Werden sich die Tendenzen des Rückgangs in den Sprachkenntnissen und die Anwendung der sorbischen Sprache in den nächsten Jahren linear fortsetzen, wird bereits in zwei Jahrzehnten diese Minderheitensprache in weiten Teilen des Siedlungsgebiets der Sorben verlorengegangen sein. Es entsteht zudem eine Konfliktsituation, da die "ethnische Selbst- und Fremdidentifikation" als Sorbe in sehr starkem Masse an die Sprache gebunden wird. In einer lausitzweiten Untersuchung aus dem Jahre 1987 wurde ermittelt, daß 74 Prozent der sorbischen Befragten die Sprache als das wichtigste Merkmal ihrer Identität ansehen.[16] 1998 bewerteten 91 Prozent aller befragter sorbischer Studenten die Anwendung der Sprache als "wichtiges" (15 %) oder "sehr wichtiges" (76 %) Kriterium der sorbischen Identität.[17] Dies führt dazu, daß "sprachlose" sorbische Identitäten ebenso wie "Mehrfach- oder Mischidentitäten" wenig akzeptiert werden. Auch in den minderheitenpolitischen Zielstellungen des sorbischen Dachverbandes Domowina und der Stiftung für das sorbische Volk haben sprachfördernde und spracherhaltende Aktivitäten einen herausragenden Stellenwert.

Selbst unter den Bedingungen der relativen Förderung des Sorbischen erlangte die sorbische Sprache unter der deutschen Mehrheitsbevölkerung keine tatsächliche Anerkennung und Akzeptanz als gleichwertige Zweitsprache. Dies betraf und betrifft vor allem auch politische Entscheidungsträger in Politik, Kultur, Bildung und Wirtschaft. Daher muss bis zur Gegenwart festgestellt werden, dass es im Gegensatz zu einer beinahe vorbildliche Gesetzeslage so gut wie keine effektiven Massnahmen zur Förderung von alltäglicher Mehrsprachigkeit in der Lausitz gibt. Markantes Beispiel ist die sächsische Verwaltungsverfahrensordnung, die dem sorbischen Bürger das Recht einräumt, sein Begehren in sorbischer Sprache vorzutragen, jedoch nicht gewährleistet, dass Verwaltungsangestellte dies verstehen müssen.

---

16 Ludwig ELLE, "Die sorbische Sprache als Komponente der Ethnizität der Sorben", in: *Lětopis, Zeitschrift für sorbische Sprache, Geschichte und Kultur, Bautzen*, 39 (1992) 1, S. 124.

17 Jana ŠOŁĆINA, "Kak «serbscy» su serbscy studenća? - Prenje wuslědki interdisciplinarneho přepytowanja" [="Wie «sorbisch» sind sorbische Studenten? - Erste Ergebnisse einer interdisziplinären Untersuchung"]. Unveröffentlichtes Manuskript beim Verfasser, S. 5.

156

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69/1, 1999, 163-177

Literarische Reaktionen auf puristischen Normdruck im Bündnerromanischen[1]

Clà RIATSCH

Abstract

I cinque idiomi del retoromancio (cantone dei Grigioni) si sono sviluppati in stretto contatto con il tedesco e, nel caso del ladin (Engadina), anche con l'italiano. La continua germanizzazione di territori romanci ha provocato, dalla metà dell'Ottocento in poi, una forte reazione di difesa e promozione linguistica. Essa si occupa dello status del romancio, del suo prestigio, dell'elaborazione e della standardizzazione delle sue varianti scritte. Le forme "selvagge" del contatto linguistico col tedesco (prestiti spontanei e code-switching) e gli italianismi del ladin letterario diventano oggetto di censura e polemica puristica. La letteratura, sentita e usata come mezzo di esemplificazione dell'"autenticità" e della "purezza" del romancio reagisce a questa pressione normativa in modo talvolta sovversivo: con la messa in evidenza del potenziale espressivo del prestito spontaneo, con l'ironizzazione delle norme puristiche e della censura linguistica, con il pastiche grottesco di una presunta "lingua pura", con moderazioni, auto-correzioni, commenti ironici e glosse sovversive aggiunte a "germanismi" usati e capiti o, viceversa, a neologismi puristici presentati come incomprensibili e inutilizzabili.

1. Sprachpflege und Einsprachigkeit

Die wichtigste präskriptive Norm für den Gebrauch der kontaktsprachlich geprägten Minderheitensprachen[2], die man als Bündnerromanisch zusammenfasst, scheint die Forderung nach Einsprachigkeit. Diese Norm, die zu den allgemeinsten Sprachnormen überhaupt gehört[3], ist typischerweise eine implizite, ihre Gültigkeit scheint selbstverständlich und kaum diskutierbar. Einen Teil ihrer Evidenz bezieht sie im Falle des Bündnerromanischen aus der steten Notwendigkeit einer sprachlichen Statusbehauptung und Prestigepflege, die mit einer einseitigen Wahrnehmung und Bewertung von Sprachkontakt als "Bedrohung" verbunden ist. Eine alltäglich bescheidene, aber symptomatische Form dieser Statusbehauptung ist die Antwort auf die nie beantwortet scheinende Frage, ob Bündnerromanisch wirklich eine eigenständige Sprache

1 "Bündnerromanisch", häufig auch "Rätoromanisch", im Folgenden auch nur "Romanisch": gemeint sind die fünf historischen romanischen Schriftidiome des Kantons Graubünden (CH) sowie der neuere überregionale Schriftstandard "Rumantsch Grischun".

2 Für unsere Zwecke reicht die allgemeine Definition von "Minderheitensprache" bzw. "sprachliche Minderheit" von RINDLER SCHJERVE: "En résumé, on peut définir le terme de "minorité linguistique" sur la base d'éléments tels que le statut subordonné d'un groupe, son sentiment d'être menacé, la limitation fonctionnelle de sa langue et son combat pour la reconnaissance de son identité et de sa langue qui peut parfois mener au nationalisme." (1990:5).

3 MOSER sieht hierin eine generelle implizite Norm: "Zu den vielfältigen Normen, die beim Sprechen beachtet werden, gehört eine, die vielen Sprechern als so selbstverständlich und unumstösslich gilt, dass sie meines Wissens nie explizit formuliert wird: Verwende in einem Text nur eine einzige Sprache (*langue*)!" (1996:33).

BEST COPY AVAILABLE

und nicht etwa nur ein "Sprachgemisch" und/oder ein Dialekt sei. Dem sich einsprachig präsentierenden (mündlichen oder schriftlichen) bündnerromanischen Text kommt so die sprachsymbolische Funktion zu, die von der Sprachbewegung verteidigte sprachliche Eigenständigkeit und "Vollständigkeit" vorzuführen. Als verlässlichster Garant für die Eigenständigkeit einer Sprache gilt offensichtlich die durchgehende *Unverständlichkeit* ihrer Einheiten für Anderssprachige, beziehungsweise für Sprecher der behaupteten Dachsprache. Deshalb richtet die implizite Forderung nach Einsprachigkeit ihre zensurfreudige Aufmerksamkeit so nachhaltig auf transparentes, nicht integriertes, auf Übernahme beruhendes, "äusseres Lehngut" (Betz).

Die vielen unmodifizierten Italianismen im Schriftladin der ersten Jahrhunderthälfte, stützten, so wurde befürchtet, die irredentistische These, Romanisch sei ein italienischer Dialekt; die vielen Germanismen der heutigen Umgangssprache könnten suggerieren, Romanisch sei parasitäres Sprachgemisch, das ohne Deutsch nicht auskommt. Puristen schämen sich deshalb gerne, wenn in Anwesenheit von Anderssprachigen ein Romanisch gesprochen wird, das diese teilweise verstehen müssen[4]. Was Anderssprachige verstehen, ohne es lernen zu müssen, ist für die eigene Sprache prestigemindernd; so lautet, überspitzt, die Quintessenz einer auf *Abstand* fixierten Vorstellung sprachlicher Eigenständigkeit.

Wenn die Puristen der Zwischenkriegszeit, der heissen Phase der Questione Ladina, den schriftsprachlichen Italianismen vor allem umgangssprachlich gebräuchliche, wirkliche und vermeintliche Erbwörter entgegensetzten, so konzentriert sich die Sprachpflege der Gegenwart eher darauf, spontane Entlehnungen und Einschaltungen aus dem Deutschen durch kontrollierte tendentiell "familieninterne" Entlehnungen, durch Neologismen nach (neo)lateinischem Muster zu ersetzen. Vielleicht hat auch die chronische Kritik an den entsprechenden "Romanistenwörtern" der Wörterbücher dazu geführt, dass die Linguisten der heutigen Lia Rumantscha transparenteren Lehnübersetzungen aus dem Deutschen gegenüber "Romanismen" da und dort den Vorzug geben.

2. Sprachpflegerische Norm und Literatur

Die romanische Literatur wird seit dem 19. Jahrhundert ganz selbstverständlich, vielleicht zu selbstverständlich als Mittel der Vorführung sprachlicher

[4] Belege dazu in RIATSCH 1998:57.

Eigenständigkeit, Reinheit und Korrektheit[5] verstanden und gebraucht. Im Engadin setzen Autoren wie Men Rauch und später Cla Biert die von CHASPER PULT (1869-1939) geforderte Entitalianisierung ihres regionalen Schriftidioms literarisch um, während heutige Autoren wie Flurin Spescha, Linard Bardill oder Clo Duri Bezzola ihre Schreibkunst bewusst auch in den Dienst von Ausbau und Verbreitung des überregionalen Schriftstandards Rumantsch Grischun stellen. Obwohl die Versuche, literarischen Sprachgebrauch als "Abweichung", als "Normverstoss" zu definieren, entschieden zu kurz greifen, bleibt umgekehrt klar, dass sich Literatur häufig nicht auf Einhaltung sprachlicher Normen verpflichten lässt. Dies ist insbesondere in Texten der Fall, in denen die Suche nach sprachlichem Realismus oder Expressivität zum Versuch der Verschriftlichung von typisch mündlichem Sprachgebrauch und damit auch zur Imitation spontaner Entlehnungen oder Kodeumschaltungen führt. Dies ist ferner in Texten der Fall, die sich in Sprachspiel, Sprachkomik oder phantastischer Sprachgroteske auf die Explosivität des Heterogenen einlassen und damit mit norm- und systemfernen Formen experimentieren. Göri Klainguti weist darauf hin, dass solche Experimente im Romanischen risikoreich sind: das von einem "Heer von Korrektoren und Sprachreinigern" geschaffene Klima sei dafür verantwortlich, dass die Leserschaft literarisch begründete Abweichungen von sprachlichen Normen automatisch als Fehler des Autors rezipiere[6]. In den trotzdem auftretenden Fällen markanter Abweichungen werden die Normen der Sprachpflege nicht einfach missachtet, sondern werden, wie die folgenden Textstellen zeigen, als Gegenspieler aufgerufen, den man kritisch befragen oder parodistisch austricksen will.

3. Die strenge Norm und der spöttische Dichter: Chasper Po

Im Schriftladin der Jahrhundertwende war das italienische Suffix "-ismo" in gelehrten Lehnwörtern integriert; im Wörterbuch von PALLIOPPI (1895) finden sich Einträge wie "sillogismo", "sincretismo", "sincronismo", "socialismo" und "reumatismo" oder "rumatismo". Im Laufe der zu sanft als "Orthographie-Reform" bezeichneten Entitalianisierungskampagne während und nach dem Ersten Weltkrieg wird dieses "-ismo" von Chasper Pult richtiggehend

5 Zur "höheren Literatur" als zentrales Norm-Modell cfr. BARTSCH 1985:62. Cfr. auch ibid. S. 92, 97

6 "In rumauntsch - cun tuot l'exercit da correctuors e pürificheders e'l grand maungel da solits chi simplamaing be drouvan nossa lingua- vainsa d'inrer a qualchün chi scriva aposta roba fosa u almain brichafat üsiteda. Il prievel per quel chi rumpa las normas linguisticas es evidaint: Il public po appredscher ün mód da dir poch üsito be sch'el ho la fiduzcha in sieu autur, sch'el es dimena persvas cha que saja intenziun e na ün fal capito per svista u ignoraunza." (KLAINGUTI 1987:23-24).

153

BEST COPY AVAILABLE

beschimpft: "dieses absolut infame *-ismo,* das wir mit drei Fusstritten in den Hintern zum Teufel schicken sollten"[7]. Als Ersatz wird über latinisierendes'"-ismus", über "-ism" (Lansel), "-isem" oder "-issem" diskutiert[8]. Der in Triest lebende Dichter Chasper Po, kann, wie so vieles andere, auch dieses Problem nicht wirklich ernst nehmen:

Text 1:

Reumatismus

Chi sia col "em", col "mus", col "mo":
be cha quel mal non's vegna pro![9]

(Sei's mit "em", mit "mus", mit "mo":
wenn uns dieses Übel nur fernbleibt!)

Die autonymen Morpheme im ersten Vers akzentuieren seinen analytischen, metasprachlichen Charakter. Den streitenden Puristen wird im unheilabwendenden Sprüchlein, das als Sprachspiel auf die Vermischung von Sprachgebrauch und Spracherwähnung zielt, in Erinnerung gerufen, dass ein Rheumatismus noch schmerzhafter sein kann, als ein problematisches Lehnsuffix am Wort "Rheumatismus".

Auch ein anderes Problem der Normgeber, die Frage, ob der richtige Plural der Lexeme auf "-ur" "-urs" oder "-uors" laute (cfr. PULT 1918:3), kann den Spötter aus Sent und Triest nicht wirklich beschäftigen. Ihm als Dichter, so spottet er in seinem *Als collegas rimaduors d'Engiadina bassa*[10], setze der Reimzwang derart zu, dass er dieser strengen Restriktion ohne Ausweichen auf Lehnwörter aus anderen romanischen Idiomen und ohne den freien Gebrauch von Allomorphen und Allographen keineswegs genügen könne. So fordere er, obwohl er verstehe, dass es ohne ein "System" nicht gehe, für die Dichter völlige Freiheit:

Text 2:

[...]
Collegas in Apollo! Suvent's ha sten fadia
acciò cha il poem plü o main in rima ja! (V. 7ff.)
[...]
ed eir saviond da far errurs, opür erruors,
dovress tant ils plurals con "urs" co quels cun "uors"

7 "[...]quel -ismo infamischem, cha nus stovessan trametter in malura cun trais pajadas in chül[...]" (PULT 1918:4). Gegenposition in Vital 1919:217ff.

8 Diskussion in PULT 1918:4, VITAL 1919:219f., PULT 1941:18. Als einzige populäre Form, die für "-issem" spreche, führt Vital "rumatissem" auf.

9 Nach undatiertem Typoskript aus dem Nachlass Chasper Po. Cfr. PO 1996:59.

10 Text nach undatiertem Typoskript aus dem Nachlass von Chasper Po. Cfr. PO 1996:43f.

e dschess eir fos o fas o melder amò faus
scopür hobis, chavals, chavaigls o eir chavaus. (V. 23ff.)
[...]
Ma exaimpels vess amo, a mozza ed a stera,
erdöffels, maila in, o eir maila suot terra,
porch, pierch, pürch, magara eir limari
Veterinär, Viehdoctar opür veterinari (V. 30ff.)

(Kollegen in Apollo! Oft hat man grosse Mühe
bis das Gedicht sich einigermassen reimt!)
[...]
und auch im Wissen, dass ich Fehler oder Fehlern mache,
brauchte ich sowohl die Plurale in "-er" wie auch in "-ern"
und sagte auch falsch oder folsch oder besser noch faüsch
wie auch Hobis, Rosse, Rösser oder auch Rösserl.
[...]
Doch Beispiele hatte ich noch scheffel- und sterweise
Erdäpfel, Âpfel in oder auch Äpfel unter der Erde,
Sau, Sou, Su, vielleicht sogar Schwein
Veterinäre, Viehdokter oder auch Veterinarius)

Das ironisch dem Reimzwang angehängte Spiel mit Varietäten und Registern zeigt sich im zweiten zitierten Vers als Kontrast zwischen italianisierendem Anfang: "acciò cha il poem" und dorfdialektalem Schluss: "ja" ([ì-a]) (Sent, für: "giaja"). Als direkte Provokation an die Adresse der Sprachnormierer listet der Spötter ausgerechnet Varianten der Lexeme "Fehler" und "falsch" auf und müht sich scheinheilig mit Selbstkorrekturen ab: "errurs, opür erruors", "fos o melder amò faus". Die letzten Verse spielen mit einem andern Dauerproblem puristischer Normierungsfragen, mit dem Integrationsgrad von Lehnelementen. Dem im Putèr und Surselvischen gebräuchlichen "erdöffels" wird die integrierte Lehnübersetzung des Vallader "mailinterra" gegenübergestellt und durch Analyse, Neumotivierung und präzisierende Variante ("suot terra" statt "in terra") wieder transparent gemacht. Damit werden Lehnübersetzung und Lehnwort neu "verfremdet".

Der letzte Vers präsentiert zwei verschiedene Formen eines gelehrten Internationalismus: "Veterinär" und "veterinari" in deutlichem Kontrast zum populären "Viehdoctar", dessen Graphie den Integrationsgrad anzeigt, aber auch die zweifelhaften Deutschkenntnisse derjenigen, die dieses Lehnwort gebrauchen.

Insgesamt werden hier die Varianten-Listen puristischer Traktate parodiert und in ein spielerisches Manifest für dichterische Freiheit im Umgang mit verschiedenen Entlehnungformen integriert. Die Begründung dieser Freiheit mit

131

dem Reimzwang verweist in ironischer Untertreibung auf die Priorität literarischer Funktionen gegenüber schriftsprachlichen Normen.

4. Parodie puristischer Herausgeber

Nicht alle Dichter und Erzähler sind im Umgang mit Normstreitigkeiten so souverän und ironisch wie Chasper Po. So bemühen sich im Engadin viele Autoren, der Forderung, Italianismen zu vermeiden, in ihren Texten nachzukommen. Was ihnen nicht gelingt, besorgen übereifrige Herausgeber, die in fremden Texten das, was sie für unreines Romanisch halten, durch das ersetzen, was sie für reines halten. Dass dabei Lehnwörter durch andere ersetzt werden, eine Anzeigetafel, die bei Rauch 1923 "insegna" heisst, in der Rauch-Ausgabe von 1992 als "affischa" figuriert[11], liesse sich hämisch kommentieren. Über solche und andere Eingriffe und vor allem über zensurierende Abschwächung und Streichung antisemitischer Polemik Rauchs durch die Verantwortlichen der Neuausgabe ist ein Streit entbrannt, der ein literarisches Nachspiel hatte. Dumenic Andry, einer der Beteiligten am Rauch-Scharmützel, verkleidet sich als puristischer Herausgeber eines italianisierenden Textes, den er, aufgrund heutiger und "vorgestriger" Normen, sprachlich "gereinigt" haben will:

Text 3:

Üna tasmuongia da temp veider

[...]

La tschantscha dal text es sgradada da dannaivlas influenzas fulasteras i'l büschmaint dad innumbraivels tus-chanissems. L'aifrascrit s'ha miss ladinamaing landervia a trallatar l'amussaivel text cun sia sgradaivla favella fulasterisada illa tschantscha s-chetta dad hoz - e da sterza - [...]

Nus dschdain (meglder co "citain") l'urdschnagl (original) ingioa cha quai es absolüdamaing bsögnaivel in fuorma d'annodaschuns*.

*annotaziuns vel notas pedalas sco chi disch ünqualün.

(ANDRY 1996:109f.)

Ein Zeugnis aus alter Zeit

(Die Sprache des Textes ist von schädlichen Fremdeinflüssen in der Form unzähliger Tuskulanismen entstellt. Der Unterzeichnete hat sich unverzüglich daran gemacht, den lehrreichen Text mit seiner entstellten, verfremdeten Sprache in die reine Sprache von heute - und

11 Cfr. RAUCH 1923: "LÜGL 1912. L'inscripziun süll'insegna s'avaiva complida[...]" (S. 10) und RAUCH 1992 (Ed. J. GUIDON): "LÜGL 1912. L'inscripziun sün quella grondius' affischa as vaiva accumplida[....]" (S. 52).

von vorgestern - zu translatieren. [...] Wir zdieren (besser als "zitieren") das Orschnal (Original), wo dies unbedingt nötig ist in Form von Ammerkungen*.

* Anmerkungen oder Pedalnoten wie manche sagen.)

Und so wird der Originaltext mit der Abkürzung "Rond." (für: *La Rondolina Ordinaria*) nur in den Anmerkungen zitiert; im Text feiert der puristische Übereifer des Herausgebers den Triumph seiner Willkür. Der Text beginnt:

Text 4:

In Terrafina sun chavdadas* chaussas pac edifichantas.
**Rond.* Capitadas

(ANDRY 1996.111)

(In Terrafina sind wenig erbauliche Dinge geschehen*
* *Rond* Passiert)

Die karikierende Imitation der idealen Puristen- und Pedantensprache beruht auf der Häufung belegter Archaismen: "tasmuongia", "veider" (für: "vegl"), "fulasteras" (ein Lehnwort[12]), "ladinamaing", "edifichantas", "amussaivel", "bsögnaivel" (statt: "necessari") und erfundener archaisierender Formen, die meistens nach einem lautgeschichtlichen "Hätte-Geben-Sollen"-Prinzip gebildet sind: "l'aifrascrit" (für: "l'infrascrit"), "dschdain" (für: "citain"), "l'urdschnagl" (für: "original"), "absolüdamaing" (für: "absolutamaing"), "annodaschuns" (für: "annotaziuns"), "chavdadas" (für: "capitadas"). Wenn Pult in seinem puristischen Vermächtnis *Meis testamaint* (1941) letztmals empfiehlt, bei den ladinischen Klassikern des 16. und 17. Jahrhunderts und zugleich in der mündlichen Rede einfacher Leute nach dem reinen Romanisch zu suchen, so werden diese Ratschläge hier in übertriebener Konsequenz befolgt. Die aufgrund rigider Anwendung von Lautgesetzen geschaffenen phantastischen Bildungen parodieren das absurde Ideal einer homogenen "Erbsprachlichkeit". Die perfideste Bildung ist "tus-chanissems", statt des üblichen "toscanissems", eine Form, die das benannte Übel in parodistischer Selbstreinigung gleich bei sich selber behebt. Die wildesten Formen werden durch parodistische Glossierungen "in praesentia" erläutert. Die Fussnote zur erfundenen "annodaschun": "annotaziuns vel notas pedalas" ist mit lateinischem "vel" und der Lehnübersetzung "notas pedalas" ein deutliches Beispiel der Parodie von "Pedantensprache". Die Entitalianisierung durch puristische Herausgeber wird so als absurde Operation dargestellt, die aufgrund eines Reinheitswahns unverständliche Archaismen und "Regularismen" produziert. Die perfid

12 Cfr. *DRG* s.v. und *HR* s.v. "forestier".

konsequenten Phantasiebildungen führen vor, dass das konsequent und ausschliesslich Eigene eine groteske Erfindung ist.

5. Keine Germanismen: Häufung des "Falschen", ironische Kommentierung des "Richtigen"

In sehr abgeschwächter Form scheint das Ideal der Einsprachigkeit auch in der Forderung durch, die von den sprachpflegerischen Institutionen, der "Stelle für Neologismen", bereitgestellten Entlehnungen meist (neo)lateinischer Prägung an die Stelle der spontanen Einschaltungen / Entlehnungen aus dem Deutschen zu setzen. Auf diese Forderung kann die Literatur auch trotzig reagieren: mit der *Häufung* mehr und vor allem weniger integrierter *populärer Germanismen* oder mit ironischen *Moderierungen, Selbstkorrekturen und Kommentaren,* die den Gebrauch des richtigen Wortes so richtig unmöglich machen.

5.1. Niedere Register, populäre Germanismen: Leo Tuor

Im Prosawerk des Bündner Oberländers Leo Tuor gehören Lehnwörter und Lehnwendungen aus dem Schweizerdeutschen zu den auffälligsten Stilemen. Der Kontrast "in absentia" zu schriftsprachlich gebräuchlichen romanischen Entsprechungen und ihre manchmal ostentativ markierte lautliche und morphologische Integration verweisen auf populäre Register und tendentiell ungebildete Sprecher und werden so zu Mitteln einer auf der Verschriftlichung des Mündlichen basierenden Expressivität.

Für "Hemmung" kennt das Schriftsurselvische das Wort "retenientscha", das keine Wörterbuchleiche ist, sondern gängiger schriftlicher Gebrauchsnorm entspricht. Im Gedränge vor der Kabine der Bergbahn bemerkt Leo Tuor eine Hemmungslosigkeit, die er hemmungslos benennt:

Text 5:

> "La pendiculara vul ir. Igl um cun en la giaćca dils lifts, cun func pip-pip, fatscha da Piz Buin e capetscha platta sc'in trainer naziunal, stagna senza hemigas la glieud ella cabina." (TUOR 1998:23)
>
> ("Die Seilbahn will abfahren. Der Mann in der Jacke der Lifte, mit Funkgerät Pip-Pip, Piz Buin-Gesicht und Dächlimütze wie ein Nationaltrainer drückt die Leute hemmungslos in die Kabine.")

Nach Wörterbuch müsste das "Funkgerät" "radiofon" oder "apparat radiofonic" heissen, der "Lift" ("Skilift") "runal" (*VD,* s.v.), der Trainer müsste "trenader", "hemmungslos" "senza retenientschas". Die Häufung von

Lehnwörtern: "lifts", "func pip-pip" in expressiver Verbindung von Lexem und lautmalerischer Präzisierung, "trainer" und vor allem "senza hemigas", wo Integration nicht nur grammatikalisch, sondern mit der Reduktion der Geminate auch lautlich simuliert wird, verleiht dieser Stelle ihr unorthodoxes Profil. Mündlicher Sprachgebrauch wird als verstecktes Redezitat in der Form einer "choralen" freien indirekten Rede imitiert, das Segment "senza hemigas", das die Handlung charakterisiert, könnte ebensogut den Sprachgebrauch charakterisieren.

Die Condrau AG. Disentis wird von der Gasser A.G. Chur aufgekauft, aus der *Gasetta Romontscha* wird die *Quotidiana;* Leo Tuor kommentiert diesen Wechsel:

Text 6:

> "Ed enstagl Mustér ei ussa Cuera, ed enstagl Condrau ei ussa Löbrümo a quel ch'ins ha da far fletamus, et sicut erat (culs fletamus) in principio et nunc et semper ed aschia vinavon sempiterna.
> Gie aschia sei halt: Il num dil retg semida, semida sia orgiamenta (=la mondura signurila dil bien patrun; oz schess ins il layout. Quei tuna pli lässic), il num dil sistem semida forsa era[...]" (TUOR 1997:22)
>
> ("Und statt Disentis ist es jetzt Chur, und statt Condrau ist es jetzt Löbrümo, dem man fletamus schuldet, es sicut erat (mit den fletamus) in principio et nunc et semper und so weiter sempiterna.
> Ja, so ist es halt: Der Name des Königs wechselt, es wechselt seine Ausstattung (= die Kleidung des guten Herren; heute würde man vom Layout sprechen. Das tönt lässiger), der Name des Systems wechselt vielleicht auch[...]")

Wie oben bei Po wird hier im parodistischen Zitat eines Passionsgebets der Unterschied von Sprachgebrauch und Spacherwähnung spielerisch aufgehoben: "far fletamus"[13], "culs fletamus", Formen, die in typisch küchenlateinischer Manier vereinfacht ("flectamus" zu "fletamus") und verschnitten werden: "semper", "sempiterna". Zur küchenlateinischen Vereinfachung passt die Metagraphie, die phonetisierende Schreibung von "Lebrument" als "Löbrümo". Dazu passen auch die Germanismen und Anglizismen: "halt", und "lässic". In letzterem ist die Metagraphie umso signifikanter, als dass sie der Umschreibung und Vorführung der Stilwirkung des Anglizismus "Layout" gebraucht wird.

13 Cfr. die häufigen Entlehnungen vom Typ "far il Schweissen". Beispiele dafür in RIATSCH 1998:368f., Anm. 325.

5.2. Ironische Moderierungen, Selbstkorrekturen und Glossen

Um die Gültigkeit, vielleicht auch die Akzeptabilität einer sprachlichen Norm in Frage zu stellen, reicht es grundsätzlich aus, dass ein *native speaker* zeigt oder behauptet, dass er sie nicht kennt. Damit ist die Rede einer fiktiven Person, die in oberen Registern der Sprache hybride Wortverschränkungen produziert, nicht nur eine Exemplifizierung von mangelnder Bildung und "Sprachkultur", sie ist immer auch eine sprachsoziologische Relativierung der Gültigkeit einer Norm. Ein anonymer Sprecher aus jenem Kollektiv, das in Theo Candinas' "Ei han detg" ("Sie haben gesagt") wilde Gerüchte produziert, bringt das Verb "defraudar" ("unterschlagen, veruntreuen") mit dem geläufigeren "ferdar" ("riehen") durcheinander:

Text 7:

> Il Placi vevi pari deferdau, ni sco ins di a quei, epi dapi in triep onns. Buca da far curvien cun quels huora autos. Epi vevi el halt era empau cun femnas, maridaus eri el nuot. (CANDINAS 1986:185f.)
>
> ("Der Placi hatte offenbar untergeschlagen oder wie man dem sagt, und das seit einem Haufen Jahren. Kein Wunder mit diesen huere Autos. Und dann hatte er es halt auch in wenig mit Weibern, verheiratet war er nicht.")

Das fachsprachliche, juristische "defraudar" macht dem Sprecher Schwierigkeiten. Seine Unsicherheit ist ihm bewusst, das der Hybridbildung nachgeschobene "oder wie man dem sagt" lässt sich als vorweggenommene Abfederung einer erwarteten Korrektur interpretieren. Neben der Unsicherheit in oberen romanischen Registern passt der hemmungslose Gebrauch von Germanismen wie "huora autos" oder "halt" zum Profil des ungebildeten Sprechers.

Die Kritik an der Gebrauchsferne präskriptiver Normen wird bissiger, wenn statt der Person der Erzähler, manchmal sogar der Autor seine Unsicherheit zur Schau stellt. In seinem *Linard Lum* (1988) macht Göri Klainguti vor, dass er nicht weiss, wie er "Telephonhörer" auf romanisch sagen soll:

Text 8:

> "El ho pendieu sü il corn, *scu cha tü scrivast, Oscar*, *u muschla scu cha d'he let tar Men Gudench*, u hörar scu cha's soula dir, ed es ieu sü illa staunza [...]." (KLAINGUTI 1988:26).
>
> ("Er hat das Horn, *wie Du Oscar schreibst*, *oder Muschel, wie ich bei Men Gudench gelesen habe*, oder Hörer, wie man zu sagen pflegt, aufgelegt und ist ins Zimmer hinaufgegangen[....]")

Die Kollegen helfen nicht weiter: der erste, Oscar Peer, braucht die Metapher "Horn", "corn", die in seinem eigenen Wörterbuch in dieser Bedeutung nicht aufgeführt ist; der zweite, Men Gudench, verwendet das Lehnwort "muschla", "Muschel", in Synekdoche. Da beide nicht gebräuchlich sind, bleibt "il hörar" die einzige Möglichkeit.

Klaingutis *Linard Lum* ist ein Text, der mit Brüchen und Überschreitungen fiktiver Horizonte (Metalepsen) spielt. So wissen die fiktiven Personen, dass sie fiktive Personen sind, denken immerzu an ihren Autor, reden und hadern mit ihm. Sie wissen auch, dass der Text von Puristen gelesen wird, und versuchen deshalb, ein Romanisch ohne Fremdeinschübe und auffällige Entlehnungen zu reden, um ihrem Autor die Sympathien nicht zu verscherzen:

Text 9:

> "Ah, tü e tia fantasia! [...] Que es bain cumplettamaing evidaint cha quists tottelets haun fat giò, s'haun perinclets (per eviter quist taunt sgrischaivel germanissem chi pudess custair bgeras simpatias al pover autur) da schnajer la tas-cha[...]" (KLAINGUTI 1988:19f.).
>
> ("Ach, Du und Deine Phantasie! [...] Es ist doch völlig offensichtlich, dass diese Dummköpfe abgemacht haben, übereingekommen sind (um diesen schrecklichen Germanismus zu vermeiden, der dem armen Autor viele Sympathien kosten könnte), die Existenz der Tasche abzuleugnen[ ]")

Für "abmachen" wird im umgangssprachlichen Ladin die integrierte Lehnübersetzung "far/fer giò" gebraucht, während des Wörterbuch (*BT* s. v.) "as perincleger" vorschlägt, das auch die fiktive Person in ihrer Selbstkorrektur wählt.

Die Selbstkorrektur ist ein klarer Hinweis auf bestehenden Normdruck, auf Angst vor Sanktionen[14], die verschriftlichte Selbstkorrektur eine ironische Provokation und implizite Form der Kommentierung von Normkonflikten. Solche Kommentierungen gibt es auch in expliziter Form. Der einfachste Trick besteht darin, ein "Wörterbuchwort" nicht einfach zu gebrauchen, sondern dazu zu schreiben, dass man das Wort aus dem Wörterbuch hat:

Text 10:

> "Eu n'ha eir ün üert - dadour cumün. Aint il dicziunari staja scrit suot "Schrebergarten" üert da chomps. In meis üert da chomps[...]" (DINA 1990:11)

[14] Zur Sprachnormierung als Form der sozialen Kontrolle cfr. SCHWARZE 1997:304. Zum Bezug zwischen Norm und Sanktion cfr. BARTSCH 1985:84, 93f., 100.

("Ich habe auch einen Garten - ausserhalb des Dorfes. Im Wörterbuch steht unter "Schrebergarten" üert da chomps. In meinem üert da chomps[...]")

Ein weiterer Trick ist die Konstruktion eines Gegensatzes zwischen Korrektheit und Verständlichkeit. Statt sich der geforderten Norm anzupassen und das wenig geläufige Philologenwort "amplifichadur" (für: "Lautsprecher") durch einfachen Gebrauch in Umlauf zu bringen, fügt die pseudonyme Onna dem Wort eine perfide Glosse hinzu:

Text 11:

Üna domena da la tecnica sun ils amplifichaduors (dit cun ün pled inclegiantaivel: ils lutsprechers). (ONNA 1989:9).

(Eine Domäne der Technik sind die amplifichaduors (mit einem verständlichen Wort gesagt: die lutsprechers).

Hier wird in der scheinheiligen Form des subversiven Mitmachens die präskriptive Norm zuerst beachtet und dann "in praesentia" mit der Gebrauchsnorm konfrontiert. Aufgrund des Kommentars müsste sich, wer über Technisches auf romanisch schreibt, entscheiden, ob er verständliche deutsche oder unverständliche "romanistische" Lehnwörter brauchen will. Der Hinweis auf die Unverständlichkeit des Normgerechten ist das Perfideste, was sich über das Auseinanderdriften von sprachpflegerisch-preskriptiver und umgangssprachlicher Norm sagen lässt.

Als gutes Romanisch gilt dasjenige ohne (sichtbare) Entlehnungen. Wie sehr diese Maxime zum Gemeinplatz geworden ist, bestätigt ihre ironische Umkehrung in einer auch mündlich sehr häufig verwendeten Korrekturfloskel. Sie lautet: "Deutsches Element..., um es in gutem Romanisch zu sagen". Diese ironische Floskel kann auch Lehnübersetzungen quittieren, die von der Linguistik nicht unbedingt als solche angesehen werden:

Text 12:

Inaga dad examen hai jeu astgau recitar - ni per dir ei en bien romontsch: - "dir si" - la poesia "Il claustral de Pisa" de nies car bien plevon Gion Cadieli." (H. SPESCHA 1984:189).

(Einmal am Examen habe ich das Gedicht "Der Mönch vonPisa" unseres lieben guten Priesters Gion Cadieli rezitieren - oder, um es in gutem Romanisch zu sagen: "aufsagen" - dürfen.)

Für "aufsagen" braucht das umgangssprachliche Romanisch "dir si", "dir sü", das im Ladinischen wie im Surselvischen neben betont schriftsprachlichem "recitar" Eingang in die Wörterbücher gefunden hat (*BT, VD* s.v.). Die stereotype ironische Bewertung von "dir si" als "gutes Romanisch" zeigt, dass

der Erzähler diese Verb-Adverb-Verbindung als nicht integrierte Lehnübersetzung aus dem Deutschen betrachtet. Hier könnte ihm die Linguistik widersprechen und auf ähnliche Verben im Lombardischen hinweisen, wo "di sü", etwa im Mailändischen, eine sehr ähnliche Bedeutung hat.

Die hinter solchem ironischen Eigenlob für den "guten romanischen" (sprich: aus dem Deutschen entlehnten) Ausdruck versteckte Kritik an der Übernahme des deutschen Lehnwortes, gilt nicht nur andern, sie ist auch eine Entschuldigungsfloskel für eine unorthodoxe, aber gängige Ausdrucksweise seitens des Erzählers.

Text 13:

> [....] la dumengia della "Vorschau" sco ei vegn s'exprimiu il meglier per romontsch. (GADOLA 1962:31).
>
> ([...]am Sonntag der "Vorschau" wie man das auf romanisch am besten ausdrückt.)

Die ironische Korrekturfloskel zur Beschwichtigung der puristischen Schelte kann von letzterer vereinnahmt werden. Im folgenden Beispiel wird das Stereotyp der ironischen Selbstkorrektur, der Widerspruch zwischen Sprachgebrauch und Kodezuweisung, zur bissigen Kritik an andern verwendet:

Text 14:

> Che dschess la glieud in ün lö tudais-ch scha per ün'ufficina - in rumantsch dischan werkstatt - füssa scrit "Schreinerai" impè da "Schreinerei"? (ZISLER 1990:1).
>
> (Was würden die Leute an einem deutschsprachigen Ort sagen, wenn eine Werkstatt - auf romanisch sagen sie werkstatt - als "Schreinerai" statt als "Schreinerei" angeschrieben wäre?)

Hier besteht ein strenger Lehrer auf die Einhaltung graphischer Normen und polemisiert *en passant* noch schnell gegen das Lehnwort "la werkstatt".

6. Schluss

Die Literatur reagiert auf den angedeuteten Normdruck durch spielerische Relativierung der Relevanz einheitlicher Sprachnormen im praktischen Leben oder durch ironisch begründete Beanspruchung grösserer Freiheiten für den literarischen, vor allem dichterischen Sprachgebrauch (Bsp. 1-2). Die von puristischen Herausgebern noch heute betriebene Entitalianisierung kann zum Gegenstand anti-puristischer Parodie werden (Bsp. 3-4).

Die geächteten "Germanismen" können in literarischen Texten zu wichtigen Stilemen werden; ihre Häufung ist ein Mittel freier indirekter Redewiedergabe

und, im Erzählerdiskurs, eine provokative Verletzung schriftsprachlicher Normen (Bsp. 5-6). Im unmittelbarem Kontext simulierte Fehler und Selbstkorrektur beim Gebrauch gelehrter "Romanismen" werden Germanismen zum Indiz einer umgangsprachlichen Gebrauchsnorm (Bsp. 7). Die Kontrastierung "in praesentia" zwischen gebräuchlichem Germanismus ("il hörar") und verschiedenen Versuchen von Autoren, diesen zu ersetzen, führt die alte Aporie: "Volkssprache" oder "gute Autoren" vor und ironisiert den Vorgang der stilistischen Entscheidung durch ihre Verweigerung (Bsp. 8). Die Kontrastierung kann durch Kommentare ergänzt werden: das Wort stammt aus dem Wörterbuch (Bsp. 10), das Wort ist unverständlich (Bsp. 11), Kommentare, die die Normalisierung des Wortes hintertreiben. Dass sich sogar fiktive Personen in ihrer Rede um "reines" Romanisch bemühen, um ihrem Autor nicht zu schaden, ist eine ironische Übertreibung des Normdrucks, der nicht nur auf der wirklichen, sondern auch auf imaginären Sprechern zu lasten scheint (Bsp. 9). Zugleich ist diese Metalepse die ironische Umkehrung der tatsächlichen Übertragung von Normen von der auktorialen Rede auf die Personenrede. Die ironischen Korrekturfloskeln vom Typ: "Deutsch", um es in gutem Romanisch zu sagen" enthalten zugleich Selbstkritik und ironische Befragung des "guten" Romanisch (Bsp. 12-13). Die kommentierende Zuweisung von deutschen Lehnelementen zum guten romanischen Sprachgebrauch kann aber auch ein bissig sarkastische Spitze haben (Bsp. 14).

Literatur

1. Wörterbücher

BT: BEZZOLA, R.R., TÖNJACHEN, O.(1982[3]): *Dicziunari tudais-ch - rumantsch ladin*, Samedan, LR,

DRG: *Dicziunari Rumantsch Grischun*, (1938): Cuoira.

HR: BERNARDI, R., DECURTINS, A. (e.a.)(1994): *Handwörterbuch des Rätoromanischen*, Zürich, Offizin.

VD: VIELI, R., DECURTINS, A. (1981[2]): *Vocabulari romontsch sursilvan-tudestg*, Cuera, LR.

2. Primärtexte

ANDRY, D. (1996): "Üna tasmuongia da temp veider", in: *Litteratura*, 19, 109-119.

CANDINAS, Th. (1986): "Historias dil Parler Pign ed autras bialas", *Nies Tschespet*, 58.

DINA (Pseud.) (1990): "La columna", in: *Il Chardun*, Ann. 19, nr. 10/11, lügl-avuost.

GADOLA, G. (1962): "Birribic e Barbapic", in: *Ischi* XLVIII, 12-52.

ONNA (dal balcun tort, Pseud.)(1989): "L'uman e la tecnica", in: *Il Chardun*, Ann. 18, nr. 6, marz 1989:9f.

PO, Ch. (1996): *Rimas*, KLAINGUTI, G. / RIATSCH, C. (Edd.), Samedan, UdG.

170

RAUCH, M. (1923): "Il nar da Fallun", *Chasa Paterna*, nr. 8.

RAUCH, M. (1992): *Ouvras I-II*, GUIDON, J. (Ed.), Schlarigna, UdG.

Rav. Adigl à Baschladitscha (i.e. D. ANDRY)(1996): "Üna tasmuongia da temp veider", in: *Litteratura*, 19, 109-119.

SPESCHA, H. (1984): *Il giavin dalla siringia /Das Locken des Flieders*, SPESCHA, F. und M. (Edd.), Chur, Terra Grischuna.

TUOR, L. (1997): "La forza dil plaid", in: *La Quotidiana*, 19.12.1997:22.

TUOR, L. (1998): "L'attacca sil cuolm", in: *La Quotidiana*, 17.4.98: 23.

ZISLER, J. (1990): "Ortografia o grammatica?", in: *Fögl Ladin*, nr. 98, 28.12.1990:1-2.

3. Sekundärliteratur

BARTSCH, R. (1985): *Sprachnormen: Theorie und Praxis*, Tübingen, Niemeyer.

KLAINGUTI, G. (1987): "Tiers la nova platta e cassetta da Linard Bardill", in: *Il Chardun*, Ann. 16, nr. 6, marz 1987:20-24.

MOSER, W. (1996): *Xenismen. Die Nachahmung fremder Sprachen*, Frankfurt a.M., Berlin, Bern, N.Y., Paris, Wien, Peter Lang.

PULT, Ch. (1918): *Davart l'ortografia valladra ed otras chosas amo plü dalettaivlas*, Restampa our dal "Fögl", Samedan, Stamperia Engadin Press.

PULT, Ch. (1941); *Meis testamaint*, Samedan e San Murezzan, Stamparia engiadinaisa.

RIATSCH, C. (1998): *Mehrsprachigkeit und Sprachmischung in der neueren bündnerromanischen Literatur*, Chur, Bündner Monatsblatt.

RINDLER-SCHJERVE, R. (1990): "Les Minorités et la Linguistique de Contact - Méthodes de la Recherche", in: AMMON/MATTHEIER/NELDE (Edd.) *Minderheiten und Sprachkontakt*, *Sociolinguistica*, 4, Tübingen, Niemeyer, 1-18.

SCHWARZE, Ch. (1982): "Sprachnormierung und Sprachpflege", in: *Fakten und Theorien*, Festschrift H. STIMM, Tübingen, G. Narr, 299-311.

VITAL, A. (1919): "Controversas ladinas", in: *ASR* XXXIII, 184-231.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69/1, 1999, 179-194

"Sprachliche Minderheit" ein Grundbegriff der schweizerischen Sprachenpolitik

Renate CORAY

Abstract

La notion de minorité linguistique est une notion centrale dans le discours public sur la situation linguistique en Suisse dans la mesure où elle détermine la conceptualisation et les actions sociales y relatives. Dans le débat public autour des deux révisions de l'article constitutionnel sur les langues (1938 et 1996), le concept de minorité est utilisé en premier lieu comme concept quantitatif et en relation avec une majorité variable. Mais il implique toujours des questions de pouvoir et d'inégalité, ce qui s'exprime par exemple dans des notions comme "minorité majoritaire".

Le discours analysé se limite aux minorités dites nationales. En tant que "la plus petite minorité", les Romanches sont conceptualisés comme minorité favorite et modèle et jouissent de la plus grande attention. Dans les années 1930, grâce à cette "minorité menacée", la Suisse peut donner une leçon de démocratie et de liberté vers l'extérieur. Dans les années 1990, la même minorité permet une consolidation des relations internes et une affirmation de la cohésion et de l'identité nationale. Aujourd'hui la notion de minorité linguistique est très présente dans le discours public: bien que des dirigeants politiques l'aient déclarée inexistante dans la politique linguistique en Suisse, leur conceptualisation d'une Suisse composée de partenaires égaux en droit rivalise avec une conceptualisation ethnique d'une Suisse composée de minorités et de majorités linguistiques.

1. Einleitung

Im folgenden sollen einige Beobachtungen und Überlegungen zur Verwendung des Begriffs "Minderheit" in der sprachpolitischen Debatte der Schweiz dargelegt werden. Wir untersuchen in erster Linie die Bedeutungszusammenhänge dieses Begriffs sowie die Implikationen der Verwendung der Kategorie Minderheit für den Sprachendiskurs: Wer verwendet in welchem Zusammenhang und mit welchem Interesse den Minderheitenbegriff? Die Beantwortung dieser Fragen kann erhellen, inwiefern und wie diese Kategorie zur Strukturierung der sozialen Wirklichkeit beiträgt.

Wir gehen davon aus, dass Sprache nicht nur Realität *wiedergibt*, sondern zu einem wesentlichen Teil auch *mitbeeinflusst*. Dieser innerhalb der Soziologie von der Ethnomethodologie vertretene Ansatz behandelt Texte nicht als transparentes Fenster auf eine gegebene Realität, sondern als konstitutives Element dieser sozialen Realität selbst (WATSON, 1996, 81). Wer also über die schweizerische Sprachensituation spricht, trägt gleichzeitig dazu bei, die Wahrnehmung dieser Situation zu beeinflussen und damit auch die sozialen Aktivitäten in Hinblick auf diese Situation. Die Ethnomethodologie spricht in

diesem Zusammenhang von einem aktiven Text mit strukturierender Wirkung (SMITH, 1990, 120).

Die Beobachtungen basieren auf der Analyse von Texten aus dem Bundeshaus und aus der Presse, die sich mit der Revision des Sprachenartikels der schweizerischen Bundesverfassung von 1938 und von 1996 befassen. Sie sind Teil einer vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierten Studie mit dem Titel "Die Schweizer Sprachenvielfalt im öffentlichen Diskurs" des Institut de journalisme et des communications sociales von Fribourg unter der Leitung von Professor Jean Widmer. In diesem Forschungsprojekt wird anhand von Texten aus zwei wichtigen Arenen der Öffentlichkeit, aus Presse und Bundeshaus, das nationale Selbstverständnis der Schweiz in Hinblick auf ihre Vier- und Vielsprachigkeit untersucht. Die Debatten rund um den Sprachenartikel der Bundesverfassung stehen im Zentrum, da sie eine wichtige Rolle in der Konstituierung des kollektiven sprachpolitischen Bewusstseins spielen und mit Daniel BRÜHLMEIER (1991) als wichtige Momente auf dem Weg zu einer "verfassten nationalen Identität" bezeichnet werden können.

2. Sprachliche Minderheit - sozialwissenschaftliche Definitionen

Verschiedene Diskursuniversen beeinflussen sich gegenseitig: Der untersuchte politische Diskurs über sprachliche Minderheiten in der Schweiz rezipiert sowohl Elemente aus dem Alltags- als auch aus dem wissenschaftlichen Diskurs zum Thema.[1] Der sozialwissenschaftliche Gebrauch des Begriffs "sprachliche Minderheit" ist somit nur einer unter vielen andern und nimmt auch Elemente aus dem Alltagsbegriff und aus politischen Debatten auf. Andererseits finden sich im Alltagsdiskurs und in der Politik auch häufig Einflüsse aus wissenschaftlichen Diskursen über Minderheiten.

Den sozialwissenschaftlichen Aufsätzen zum Thema "Minderheiten" gemeinsam ist ihr Hinweis auf eine fehlende allgemeingültige präzise Definition des Begriffs; sogar von "Kautschukdefinition[en]" ist die Rede (WALDMANN, 1975, 53). Aus veschiedenen Definitionsversuchen zu Minderheiten lassen sich jedoch vier zentrale Faktoren herausfiltern: 1. quantitative, 2. sprachlich-kulturelle, 3. rechtlich-politische und 4. territoriale bzw. nationale Faktoren.

[1] Unter Diskurs verstehen wir Formen der Kommunikation und Wechselbeziehung, die von Dokumenten vermittelt werden. Dokumente sind Zeitungen, Zeitschriften, Magazine, Bücher, TV, Filme etc. (cf. SMITH, 1984, 63), umfassen also Texte aus Print-, Audio- und audio-visuellen Medien.

Diese komplexen definitionsrelevanten Faktoren sollen im folgenden kurz dargestellt werden:

2.1. Quantitative Faktoren (Grösse, Bezugsrahmen):

Eine Minderheit ist nicht ein statistisches, sondern ein relationales Phänomen. Sie kann eine Bevölkerungsgruppe von verschiedener Grösse umfassen. Sie ist jedoch immer eine Minderheit in Bezug auf eine Mehrheit. Minderheit und Mehrheit sind komplementäre Konzepte und bedingen sich gegenseitig (MAGILL, 1994, 1219). Der Begriff der Minderheit ist relativ und kann nur bezogen auf eine gegebene Einheit (Staat, Kanton etc.) sinnvoll verwendet werden (COULMAS, 1985, 100).

2.2. Sprachlich-kulturelle Faktoren (kulturelle u.a. Kriterien der Differenzierung und Gruppenzugehörigkeit):

Eine Minderheit ist eine Bevölkerungsgruppe, die sich sprachlich, religiös, ethnisch oder aufgrund anderer Merkmale von einer Mehrheit innerhalb einer Gesellschaft oder eines Staatsverbandes unterscheidet und unterschieden wird. Eine Minderheit ist nicht ein objektiv und ein für allemal gegebenes gesellschaftliches Phänomen, sondern entsteht einerseits aufgrund spezifischer historischer, politischer oder sozialer Konstellationen und setzt andererseits ein *Bewusstsein* für die Minderheitenposition voraus. Eine Bevölkerungsgruppe muss vorerst sozial als Minderheit definiert werden, bevor sie als solche von sozialer Bedeutung wird (ROSE, 1968, 365). Minderheitenschutz kann also nur geniessen, wer überhaupt als Minderheit anerkannt ist (COULMAS, 1985, 104).

2.3. Rechtlich-politische Faktoren (ungleiche Machtverhältnisse):

Der Begriff der Minderheit wird meistens nicht nur für numerisch minoritäre Bevölkerungsgruppen verwendet, sondern auch für solche, die in Wirtschaft und Gesellschaft ohne Einfluss und Macht sind. Die zahlenmässige Unterlegenheit einer sozialen Gruppe ist zwar häufig mit einem Defizit an Macht und sozialem Prestige verbunden, aber nicht immer bestimmen die Mehrheitsverhältnisse den Status einer Gruppe und damit ihrer Sprache. Vor allem in einem demokratischen Verständnis des Verhältnisses zwischen Mehrheit und Minderheit sollte die Grösse einer Bevölkerungsgruppe nicht als Gradmesser für deren Macht gelten.

Die von einigen Autoren automatisch vorgenommene Gleichsetzung von zahlenmässiger Minderheit mit Diskriminierung ist deshalb nicht in jedem Fall zulässig (WALDMANN, 1975, 53f.). Hier ist die Differenzierung zwischen numerischer und soziologischer Minderheit hilfreich: Eine soziologische

Minderheit ist im Gegensatz zur numerischen Minderheit immer zurückgesetzt bezüglich Machtverteilung, muss jedoch nicht zwangsläufig in der Minderzahl sein. Dieser soziologische Minderheitenbegriff birgt jedoch ein gewisses Konfusionspotential: Dass auch die numerische Mehrheit eine Minderheit sein kann, widerspricht der intuitiven alltäglichen Verwendung des Begriffs "Minderheit" (MAGILL, 1994, 1220f.).

2.4. Territorial-nationale Faktoren (Territoriumsgebundenheit, Staatsangehörigkeit):

Im Gegensatz zu sozialwissenschaftlichen Definitionen wird in der europäischen völkerrechtlichen Literatur und Staatenpraxis die Kategorie der Minderheit traditionellerweise nur für alteingesessene Bevölkerungsgruppen innerhalb einer politischen Nation verwendet. Diese meist auch mit einem bestimmten Territorium assoziierten Minderheitengruppen werden als "nationale Minderheiten" bezeichnet.

Derartige nationale Minderheiten müssen sich demzufolge nicht nur in ethnischer, sprachlicher oder kultureller Hinsicht von der Mehrheitsbevölkerung unterscheiden, sondern auch über längere Zeit hinweg im betroffenen Staat ansässig sein und die Staatsangehörigkeit des Wohnsitzstaates besitzen. Diese Definition schliesst ausländische Migranten und Migrantinnen bzw. sogenannte "exterritoriale Minderheiten" aus.

Der Bundesrat hat 1997 in seiner "Botschaft über das Rahmenübereinkommen des Europarates zum Schutz nationaler Minderheiten" (vom 19. November 1997) für die Schweiz eine Definition von "nationalen Minderheiten" vorgeschlagen, die die nationalen sprachlichen Minderheiten, aber auch andere schweizerische Bevölkerungsgruppen wie die Mitglieder der jüdischen Gemeinden oder die Fahrenden einschliesst. Diese Definition verzichtet auf das Kriterium territorialer Fixierbarkeit:

> *"Als nationale Minderheit im Sinne des vorliegenden Rahmenübereinkommens gelten in der Schweiz diejenigen Gruppen von Personen, die zahlenmässig kleiner als der Rest der Bevölkerung des Landes oder eines Kantons sind, deren Angehörige die schweizerische Staatsbürgerschaft besitzen, alte solide und dauerhafte Bindungen zur Schweiz unterhalten und vom Willen getragen werden, gemeinsam zu bewahren, was ihre Identität ausmacht, insbesondere ihre Kultur, ihre Traditionen, ihre Religionen oder ihre Sprache."* (Botschaft, 1997, 1309).

3. Sprachliche Minderheit - diskursive Konzeptualisierung eines sprachpolitischen Schlüsselbegriffs

Wie wird der Begriff der sprachlichen Minderheiten im schweizerischen Sprachendiskurs verwendet? Welche Vorstellungen über die Schweiz, über das Zusammenleben in einem mehrsprachigen Staat und über das Verhältnis zwischen den einzelnen Sprachgruppen verbinden sich mit diesem Begriff?

Die folgenden Ausführungen sind in drei Teile gegliedert: Im ersten untersuchen wir die variablen Positionierungen und inhaltlichen Konzeptualisierungen von Minderheiten und Mehrheiten, im zweiten die schweizerische "Lieblingsminderheit", die Rätoromanen, und abschliessend zeigen wir das Spannungsverhältnis auf, das in einem diskursiven Nebeneinander von Bekenntnis zu rechtlichem Gleichheitsprinzip und zu ethisch-moralisch begründetem Minderheitenschutz zum Ausdruck kommt.

3.1. Positionierung der sprachlichen Minderheiten

Wie bereits in Zusammenhang mit den Definitionsversuchen erwähnt, besteht eine Minderheit immer nur in Bezug auf eine Mehrheit und eine gegebene Einheit. Je nach Bezugsrahmen und Standpunkt rücken verschiedenste (quantitative, machtpolitische, ethnische und/oder nationale) Beziehungsdimensionen in den Vordergrund. Bei der Verwendung des Begriffs der sprachlichen Minderheit im untersuchten schweizerischen Sprachendiskurs wird nur selten explizit auf die jeweilige relevante Mehrheit und determinierende politische Einheit verwiesen. Der implizite politische Bezugsrahmen bildet jedoch hauptsächlich die Eidgenossenschaft. Zudem beschränkt sich die Diskussion auf die vier als Landessprachen anerkannten Sprachen Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch. Ist die Rede von Minderheiten, so sind damit fast ausschliesslich die nationalen sprachlichen Minderheiten gemeint. Die ausländischen Migrantensprachen existieren im offiziellen schweizerischen Sprachendiskurs kaum, obwohl deren Grösse diejenige des Rätoromanischen z.T. um ein Vielfaches übertrifft. Auch der Sprachenartikel der Bundesverfassung geht nicht auf die Existenz von heute über 600'000 Bewohnern ein, die nicht eine der vier Landessprachen als Erstsprache beherrschen (WATTS, 1991, 84).[2] Die einzige Sprache, die nebst den vier Landessprachen zur Kenntnis genommen wird, ist das Englische, dessen Ausbreitung Bundesrätin Dreifuss 1993 vor dem Nationalrat sogar als

[2] In der Volkszählung von 1990 geben rund 120'000 Personen Spanisch, gut 110'000 eine südslawische Sprache und rund 95'000 Portugiesisch als Erstsprache an (BFS, 1997, 461).

Hauptgefahr für die schweizerische Sprachenkultur bezeichnet hat (NR, 22.9.1993, 1567).

Innerhalb dieses sehr schweizerischen Diskurses bereitet die quantitative Dimension bei der Zuschreibung der Minderheitenposition keinerlei Probleme: Die Deutschsprachigen bilden zahlenmässig eindeutig die Mehrheit, die drei andern Sprachgruppen die Minderheit. Das quantitative Verhältnis zwischen der deutschsprachigen Mehrheit und den drei lateinischsprachigen Minderheiten beträgt drei zu eins. Innerhalb der lateinischsprachigen Minderheiten wird der Romandie eine eindeutige Mehrheitsposition zugeschrieben. Folgerichtig wird im öffentlichen Diskurs häufig differenziert zwischen *grosser* und *kleiner* Minderheit, wobei erstere Position den Französischsprachigen und letztere den Italophonen und Rätoromanen zukommt. Der sogenannt grossen Minderheit wird hin und wieder auch unterstellt, ihre Bedürfnisse unsolidarisch gegenüber den andern Minderheiten durchzusetzen. Alain Pichard, Journalist bei "24 Heures", hat die Romands auch schon als "minorité majoritaire" bezeichnet, die sich mit der deutschsprachigen Mehrheit auf dem Buckel der "véritables minorités", der Rätoromanen und Italophonen, einigen würde (JdG, 2.11.1992).

Die Vorstellung der Existenz von zwei Grossen und zwei Kleinen kommt auch in der häufig zu lesenden Aussage zum Ausdruck, die Schweiz bestehe im Grunde genommen aus zwei Mehrheiten und zwei Minderheiten. Sie zeugt von einer nicht mehr nur rein numerischen, sondern auch politischen Konzeption der schweizerischen Sprachenverhältnisse, gemäss welcher die zwei Mehrheiten über mehr Einfluss und Macht verfügen als die zwei Minderheiten. Bei der Verwendung des Begriffs "Minderheit" in Zusammenhang mit der französischsprachigen Bevölkerungsgruppe kommt ein Oszillieren zwischen der quantitativen und der (macht)politischen Dimension zum Ausdruck: Quantitativ befindet sie sich zwar deutlich in der Minderheit in Bezug auf die deutschsprachige Mehrheit, machtpolitisch hingegen hat sie im Gegensatz zu den Tessinern und Rätoromanen eindeutig eine privilegierte Stellung, weshalb sie als "nicht wirkliche Minderheit" gilt.

Dass zwischen den nationalen Mehrheiten und Minderheiten keineswegs reziproke Verhältnisse bestehen, wird vor allem von Seiten der Italienischsprachigen beklagt: Die NZZ beschreibt in einem Artikel von 1991 zum "[...] Bundeshaus als Begegnungstätte der viersprachigen Schweiz" (16.4.1991) die effektiv zweisprachige Realität im Bundeshaus und zitiert dazu den Vizekanzler Achille Casanova:

"'Die welsche Minderheit ist gross genug, um sich auf französisch verstehen zu lassen, während die Tessiner eine zu kleine Minderheit sind, um verstanden zu werden.'" (NZZ, 15.4.1991)

Die kommunikativen Tessiner würden gemäss NZZ jedoch eine vermittelnde Funktion zwischen den selbstgenügsamen Deutschschweizern und bloss beschränkt integrationswilligen französischsprachigen Schweizern einnehmen. Das Rätoromanische hingegen finde sich bloss auf dem Türschild des Parlamentsgebäudes und während der Session beim Tagesappell im Ständerat, wo sich der Bündner CVP-Ständerat Luregn Mathias Cavelty jeweils konsequent mit "cheu" - hier - meldete. Die Feststellung der nationalen Absenz des Rätoromanischen drückt sich auch im Begriff der "minorité oubliée" aus, der in der französischsprachigen Presse zu lesen ist (JdG, 30.5.1995).

Sehr pointiert zum Verhältnis zwischen Mehrheiten und Minderheiten in der Schweiz äussert sich Gianni Ghisla, Präsident der 1993 gegründeten Stiftung Sprachen und Kulturen und Herausgeber der Zeitschrift "Babylonia": Seiner Meinung nach kommt die französisch- und deutschsprachige Schweiz ohne weiteres ohne Austausch mit den andern Sprachregionen aus, während die italienische und rätoromanische Schweiz existentiell darauf angewiesen sei. Die zwei de facto in der Schweiz existierenden Mehrheitssprachen bzw. deren Sprecher und Sprecherinnen würden die Existenz der zwei Minderheitensprachen nur beiläufig und je nach Interessenlage wahrnehmen; sie würden zu einem vernachlässigbaren helvetischen "Exotikum" degradiert (GHISLA, 1997, 150).

Auch aus Graubünden sind Stimmen zu vernehmen, die die Zurücksetzung der kleinen Minderheiten beklagen: In der Berner Zeitung "Der Bund" fordert der rätoromanische Journalist Giusep Capaul die Annäherung der lateinischen Minderheiten der Schweiz und bedauert, dass die Öffentlichkeit sich fast ausschliesslich mit dem problematischen Verhältnis zwischen Deutschweiz und französischsprachiger Schweiz befasse - insbesondere anlässlich von Abstimmungen. Die Romands würden quasi als *pars pro toto* der lateinischsprachigen Schweiz wahrgenommen und die italienischsprachige und rätoromanische Minderheit übergangen (Bund, 22.12.1994). Diese Reduktion der öffentlichen Wahrnehmung auf eine bloss noch aus deutschsprachiger Mehrheit und französischsprachiger Minderheit bestehenden Schweiz kommt auch in der ungebrochenen Beliebtheit des Schlagwortes "Röstigraben" zum Ausdruck.

In diesem komplexen Gefüge von variablen Beziehungen zwischen Mehrheiten und Minderheiten lassen sich in den Debatten der 1980er und 90er

Jahre jedoch immer wieder dieselben stereotypen Charakterisierungen der Grössen- und Machtverhältnisse zwischen den vier schweizerischen Sprachgemeinschaften ausmachen:

Die Rätoromanen werden als existentiell bedrohte und zu schützende kleinste Minderheit dargestellt, die Italienischsprachigen als gefährdete und zu unterstützende Minderheit, die Französischsprachigen hingegen als fordernde und selbstbewusste Minderheit und die Deutschschweizer schliesslich als problemverursachende und hauptverantwortliche Mehrheit (z.B. Botschaft, 1991, 13ff.; L'Hebdo, 8.10.1992, 25). Den Deutschschweizern wird unterstellt, aufgrund ihrer komfortablen Mehrheitsposition für Sprachenfragen zuwenig sensibilisiert zu sein. Vor allem aus der Deutschschweiz erfolgt jedoch regelmässig der Hinweis darauf, dass ihre Mehrheitsposition dank der Mundart abgeschwächt würde. Aber gerade im zunehmenden Dialektgebrauch sehen vor allem die Frankophonen das zentrale und einzige Sprachenproblem der Schweiz. Den Romands wird wiederum eine übertriebene Germanisierungsangst unterstellt, die teilweise auch als "Minderheitenreflex" bezeichnet wird.[3] Mit dem zunehmend beliebten Begriff "Verständigungsprobleme" werden denn auch in erster Linie die Probleme zwischen den Deutschschweizern und Romands assoziiert.

3.2. Die geliebte, gehätschelte, brave oder nützliche Minderheit?

Als Minderheitengruppe ohne sogenanntes sprachliches Hinterland, die heute nur noch etwa 40'000 Angehörige zählt, geniessen die Rätoromanen im nationalen Sprachendiskurs besondere Aufmerksamkeit.[4] Unter anderem aufgrund ihrer Grösse und geographischen Lage werden sie vor allem in den untersuchten Texten der 1930er Jahre als kleines, tapferes und braves Bergvolk bezeichnet oder auch als heroisches Volk, das seine eigene Sprache und vor allem Freiheit über Jahrhunderte hinweg verteidigt habe.[5] Derartige Heterostereotypen scheinen heute zu Autostereotypen geworden zu sein, finden sich doch in den Debatten der 1990er Jahre romanischsprachige Parlamentarier, die die Rätoromanen als "Minderheit mit Mut" oder als "kleines, aber wehrhaftes Volk" bezeichnen.[6]

---

3 Auch R. Franceschinis Presseanalyse zur schweizerischen Sprachenfrage kommt zum Schluss, dass die französischsprachige Berichterstattung zu Polemik und Dramatisierung neige. In der deutschsprachigen Presse macht sie hingegen eher paternalistische Töne aus (1994, 42-59).

4 In der eidgenössischen Volkszählung von 1990 haben 39'632 Personen Rätoromanisch als ihre Hauptsprache angegeben, 55'707 als ihre Familiensprache und 66'356 als Haupt- und gesprochene Sprache (FURER, 1996, 44).

5 Cf. Bundesrat Etter in seiner Antwort auf die Interpellation Condrau, 1936:544; Etter, NR 7.12.1937:729f.; Walter, NR 7.12.1937:721; Zeli, NR 7.12.1937:727.

6 Cf. Bezzola, NR 22.9.1993:1564; Cavelty, SR 15.6.1994:699.

Angesichts der Kleinheit und der anhand statistischer Belege immer wieder betonten Bedrohung dieser Sprachgruppe besteht sowohl im Bundeshaus als auch in der Presse die einstimmige Überzeugung, dass zum Schutz dieser Minderheit etwas unternommen werden müsse. Sowohl 1935 als auch 1985 ist die Aufforderung zur Revision des eidgenössischen Sprachenartikels damit begründet worden, dass die Existenz des Romanischen auf dem Spiel stehe, weshalb ein Zeichen der Solidarität gegenüber dieser kleinsten Sprachgruppe gesetzt werden müsse.[7] Die Bezeichung des Rätoromanischen als "bedrohte Minderheitensprache" ist zur stehenden Wendung geworden. Die Textstellen zum Romanischen sind geprägt von einem metaphorischen Bedrohungsvokabular, in welchem von Gefährdung, territorialem Rückgang, Einbruch ins Sprachterritorium, im fremden Element ersticken, von eindringen, bedrängen, zurückdrängen, sterben, verschwinden etc. die Rede ist. Folgerichtig findet sich nebst diesem Bedrohungs- auch ein Schutzvokabular mit Begriffen wie erhalten, fördern, schützen, moralisch stützen, unterstützen, stärken, ein Schild über die Sprache halten etc. Beliebt für die Skizzierung des Zustandes dieser bedrohten Sprache ist auch der Rückgriff auf medizinische Metaphern, die die Sprache als Patienten beschreiben, der dringend einer Therapie bedürfe, um einen weiteren Aderlass zu verhindern. Nebst diesem kriegerischen und medizinischen Vokabular ist auch ein psychologisierendes, emotionales Vokabular in Zusammenhang mit dem Romanischen verbreitet, das von Wärme, Bewunderung, Achtung, Freude, Enthusiasmus, brüderlicher Freundschaft, Verständnis und vor allem von Sympathie für diese Sprache spricht. Derartige Sympathie- und Solidaritätsbekundungen gegenüber ihrer Sprache nehmen die rätoromanischen Politiker jeweils mit grossem Dank entgegen: In quasi keinem Votum eines Bündner Abgeordneten, sowohl in den 1930er als auch in den 1990er Jahren, fehlen Worte des Dankes für das Wohlwollen, mit welchem sich der Bund und das Parlament ihrer Begehren annehmen würden.[8]

Angesichts all dieser Lobes- und Dankesrituale können wir davon ausgehen, dass die Rätoromanen quasi die "Lieblingsminderheit" der Schweiz darstellen, deren Schutz- und Förderungswürdigkeit ausser Frage steht. Immer wieder wird ihnen attestiert und verweisen auch sie selbst auf die Mässigkeit und Vernünftigkeit ihrer Forderungen, die im Rahmen der Verhältnismässigkeit und des praktisch Machbaren blieben: 1938 bitten sie um Anerkennung als Landessprache, jedoch nicht als Amtssprache; 1996 fordern sie nicht die

7 Cf. Eingabe GR, 1935:3; Motion Bundi, NR 4.10.1985:1814.

8 Cf. Vonmoos, NR 6.12.1937:718, Bossi, NR 7.12.1937:725; Condrau, NR 7.12.1937:728; Willi, SR 15.12.1937:490; Cavelty SR 8.10.1992:1048, 1049.

130

Anerkennung als volle, sondern bloss als Teil-Amtssprache. Den Rätoromanen kann also keineswegs ein militantes Auftreten unterstellt werden. Sie kennen fast nur Freunde, wie schon der NZZ-Journalist Max Frenkel provokativ festgestellt hat:

> *"Ausser im Heimatkanton Graubünden hat das Romanische als kleine, niemandes Identität bedrohende Sprache nur Freunde. Bei allen möglichen und zuweilen auch einigen unmöglichen Gelegenheiten würzen die Berner Bundesköche ihre Gerichte gerne mit einer zusätzlichen Prise Romanisch. [...] Die Förderung des Romanischen durch den Bund ist in einem Masse zur Selbstverständlichkeit geworden, das seinen Gegenstand praktisch tabuisiert."* (NZZ, 16.4.1991).

Nicht nur die Berner Bundesköche sondern auch die parlamentarischen Küchengehilfen - um bei Frenkels Metapher zu bleiben - lieben eine Prise Rätoromanisch in ihren Gerichten. Dabei eignet sich natürlich das Menu Sprachenartikel besonders gut. In allen Debatten, sowohl in denjenigen von 1937 als auch der 1990er Jahre, sind alle vier Landessprachen zu vernehmen gewesen. Dabei dürfen die Rätoromanen meist mit einem besonderen Lob rechnen, wird ihrer Sprache doch immer wieder besonderer Wohlklang und Melodiösität zugeschrieben.

Lob und Sympathiebekundungen für die romanische Minderheit finden sich jedoch häufig gekoppelt mit einer paternalistischen Haltung gegenüber der "kleinen Schwester". Dies zeigt sich deutlich in einem Votum aus dem Nationalrat von 1937:

> *"[...] è una piccola minoranza, una sorellina da noi scorta solo ora nella nostra famiglia, che si stringe alle nostre ginocchia e ci chiede di essere protetta. Viene a noi non con pretese di danaro, non domanda vantaggi, si raccomanda solo per la sua esistenza e lo domanda nel nome santo della mamma."* (Zeli, SP TI, NR, 7.12.1937, 727f.).

Auch die rätoromanischen Parlamentarier und Journalisten selbst fügen sich in diese paternalistische Konzeption einer aus vier Kindern bestehenden Schweiz, deren verlassenes Jüngstes nun endlich die Zuneigung des Vaters und seiner Schwestern erlangt:

> *"Herr Bundesrat Etter [...] hat sich als guter Vater dieses verlassenen vierten Landeskindes in liebevoller Weise angenommen und ihm damit im vornherein die Zuneigung seiner deutschen, französischen und italienischen Schwestern gesichert."* (Vonmoos, FDP GR, NR, 6.12.1937, 718).

Dadurch, dass das Rätoromanische zum Prüfstein für Demokratie und Freiheit sowie für die gelebte nationale Einheit in der Vielfalt gemacht wird, kommt dieser Kleinsprache im öffentlichen Diskurs eine zentrale Rolle zu. In den Debatten zur Revision des Sprachenartikels ab 1935 stehen in erster Linie die Abgrenzung gegen aussen bzw. die Abwehr irredentistischer Ansprüche aus Italien im Zentrum: In allen untersuchten Texten wird mit grosser Akribie

dargelegt, dass das Rätoromanische eine selbständige und vollwertige Sprache mit eigener Geschichte und Literatur sei und keineswegs ein italienischer Dialekt, wie einige italienische Philologen verbreiteten. Die Anerkennung des Romanischen als sogenannte vierte Landessprache gilt als Bekenntnis zu Demokratie und Freiheit. In der Abstimmung von 1996 hingegen geht es laut Politikern und Presse um ein Bekenntnis zur viersprachigen Schweiz, um Zusammenhalt und nationale Identität der Schweiz; es geht also weniger um eine Abgrenzung nach aussen, sondern vielmehr um eine Konsolidierung der Viersprachigkeit und Pflege der Verständigung im Innern. Während die Haltung gegenüber einer Minderheitensprache in der Abstimmung von 1938 - angesichts der faschistischen und irredentistischen Bedrohung - als Ausdruck der Haltung gegenüber Demokratie und Freiheit interpretiert wird, gilt 1996 der sogenannte Umgang mit den nationalen Minderheiten als Gradmesser für die Befindlichkeit der Beziehungen zwischen den vier Sprachgemeinschaften. Häufig ist in den Debatten der 1990er Jahre die Rede von Respekt, Toleranz, Achtung, Würde, Sensibilität und Solidarität gegenüber den sprachlichen Minderheiten. Dabei wird letztlich vor allem wieder das Rätoromanische ins Zentrum gerückt: Im Vorfeld der Abstimmung vom März 1996 ist in der Presse von der Sprachenartikel-Revision als "Rätoromanen-Revision" (NZZ, 4.3.1996) zu lesen, und die meisten Berichte zum Thema heben die Notwendigkeit der Unterstützung der kleinsten Minderheitensprache hervor (z.B. NZZ, 29.2.1996). Die deutliche Annahme des revidierten Artikels 116 BV ist deshalb auch primär als Zeichen der Solidarität mit der kleinsten Sprachminderheit gedeutet worden (z.B. JdG, 11.3.1996).

Die Existenz einer rätoromanischen Bevölkerungsgruppe erlaubt dem öffentlichen Diskurs jedoch nicht nur die regelmässige Beschwörung nationaler Vielfalt und Solidarität, sondern auch den Ausgleich sprachpolitischer Spannungen. Dass dieser sogenannten kleinsten Sprachminderheit innerhalb der schweizerischen Sprachensituation eine wichtige Puffer- und Kittfunktion zukommt, haben die Debatten zur Sprachenartikelrevision von 1996 deutlich zum Ausdruck gebracht: Jahrelang hatten sich im Parlament die in der Öffentlichkeit sprachregional definierten (französischsprachigen) Gegner der Sprachenfreiheit und (deutschsprachigen) Gegner des Territorialitätsprinzips in der Bundesverfassung bekämpft.[9] Ein Abbruch der Revision konnte nur im

[9] Zum besseren Verständnis seien hier zwei kurze Definitionen dieser bis heute auf Bundesverfassungsebene ungeschriebenen zentralen Prinzipien des schweizerischen Sprachenrechts aufgeführt:
"Sprachenfreiheit: Rechtlicher Grundsatz, der dem Individuum die Wahl der Sprache, die es sprechen will, freistellt.

letzten Moment verhindert werden dank einer Einigung auf den kleinsten gemeinsamen Nenner, d.h. auf den Schutz der bedrohten romanischsprachigen Minderheit. Die gemäss M. Frenkel quasi tabuisierte Förderung der Rätoromanen (siehe oben) dient demzufolge nicht nur der Stärkung der nationalen Solidarität und Kohäsion, sondern auch der Entschärfung der Spannungen zwischen Deutschschweiz und Romandie.

3.3. Staatsrechtlich inexistenter Minderheitenbegriff versus sprachpolitisch weit verbreiteter Minderheitendiskurs

In der schweizerischen Sprachendebatte finden sich zwei widersprüchliche Diskurse: ein *staatsrechtlicher*, der im Namen von Gleichheit und Gleichberechtigung auf den Begriff der sprachlichen Minderheit verzichtet, und ein *politischer* Diskurs, der den Schutz von sprachlichen Minderheiten in den Vordergrund rückt. Während der erste Diskurs die (rechtliche) Gleichheit aller Angehörigen der verschiedenen schweizerischen Sprachgruppen betont, geht der zweite von der numerischen und sprachlich-kulturellen Ungleichheit bzw. Differenz aus und fordert den Schutz der Minderheiten. Zwar schliessen sich diese beiden Anliegen - Gleichberechtigung aller Schweizerinnen und Schweizer unabhängig von ihrer Sprache, und Schutz der sprachlichen Minderheiten - nicht aus, aber je nach Blickwinkel rücken primär rechtliche und staatspolitische Forderungen ins Zentrum, oder aber ethisch-moralische nach Sensibilität, Toleranz und Rücksichtnahme im Umgang mit Minderheiten.

Der erste Diskurstyp, der das rechtliche Gleichheitsprinzip für die in der Schweiz ansässigen Sprachgruppen betont - unabhängig von ihrer jeweiligen Grösse -, findet sich in mehreren nationalen sprachpolitischen Texten:

In der Botschaft zur Anerkennung des Rätoromanischen als Nationalsprache von 1937 beispielsweise hebt der Bundesrat hervor, dass die Schweiz den Begriff des sprachlichen Minderheitsschutzes nicht kenne, sondern nur denjenigen der Gleichberechtigung der Sprachen:

> *"Einer der fundamentalen Rechtsgrundsätze, die den eidgenössischen Staatsgedanken begründen, liegt im Prinzip der Gleichberechtigung unserer nationalen Sprachen. [...] Das eidgenössische Staatsrecht kennt den Begriff des sprachlichen Minderheitsschutzes nicht. Es kennt nur den Rechtsbegriff der Gleichberechtigung der Sprachen."* (Botschaft, 1937, 12f.).

183

Konsequenterweise verwendet der Bundesrat den Begriff der Minderheit und dessen Komposita nicht ein einziges Mal in seiner Botschaft von 1937.[10]

Im Gegensatz dazu taucht dieser Begriff in der Botschaft von 1991 zur zweiten Revision des Sprachenartikels über 30 Mal auf - dies obwohl sich darin ebenfalls eine Passage findet, die sich gegen die Unterscheidung zwischen Mehrheits- und Minderheitssprache wendet:

> *"Die vier genannten Sprachen [das Deutsche, das Französische, das Italienische und das Rätoromanische, A.d.A.] sind alle vollwertig und gleichberechtigt. Es wird also nicht unterschieden zwischen "grossen" und "kleinen" Landessprachen, zwischen Mehrheitssprachen und Minderheitssprachen."* (Botschaft, 1991, 28).

Der Begriff der Minderheit findet sich jedoch nicht in der Bundesverfassung. Ausführlich begründet Ständerat Jagmetti (FDP ZH) diesen bewussten Verzicht anlässlich der Behandlung des Sprachenartikels:

> *"Sie finden im ganzen Kommissionsentwurf - genau gleich wie im Entwurf des Bundesrates - ein Wort nicht, nämlich das Wort "Minderheit". Das ist weder Versehen noch Zufall. Die Sprachgruppen sind unterschiedlich gross [...]. Aber auch wenn eine Sprache von einer Minderheit nach Zahlen gesprochen wird, so sehen wir darin keine Minderheit nach Gewicht, sondern wir suchen unter den Sprachgruppen die Partnerschaft. eine Partnerschaft unter Ungleichen - zweifellos -, unter ungleich Grossen, aber eine Parternschaft, bei der nicht die Mehrheit gewissermassen wohlgefällig aus ihrem Füllhorn der Minderheit noch etwas zugesteht, sondern eine Partnerschaft, an der jeder als vollberechtigtes Mitglied teilnimmt."* (SR, 8.10.1992, 1045f.).

Dieser bewusste Verzicht auf den Begriff der (sprachlichen) Minderheit in der Bundesverfassung und die mit diesem Begriff konnotierte politische Ungleichgewichtigkeit und paternalistische Abhängigkeit von einer "wohlgefälligen" Mehrheit scheint den Parlamentariern jedoch nicht bewusst zu sein. Es findet sich keine einzige Metadiskussion zu diesem Begriff, obwohl er in einem bestimmten Stadium der Ratsdebatten fast Eingang in die schweizerische Bundesverfassung gefunden hätte.[11]

Der Minderheitenbegriff taucht sowohl im Parlament als auch in der Presse in den 1990er Jahren recht häufig auf. Dabei wird er meist im Sinn von numerischer Minderheit verwendet, die jedoch fast immer mit Ungleichgewicht, Benachteiligung und Schützenswürdigkeit in Zusammenhang gebracht wird.

Territorialitätsprinzip: Rechtliches Prinzip, wonach die Amtssprache einer politischen Einheit (Gemeinde, Bezirk, Kanton) die einzige für den amtlichen Sprachgebrauch zulässige ist. Schränkt damit die *Sprachenfreiheit* ein." (WERLEN, 1997, 614f.).

10 Während der Bundesrat selbst den Begriff "Minderheit" und dessen Komposita nicht verwendet, taucht er hingegen in der in der Botschaft zum grossen Teil wiedergegebenen Eingabe des Kantons Graubünden von 1935 auf.

11 Sowohl in dem in der Motion Bundi vorgeschlagenen Sprachenartikel (NR, 4.10.1985, 1814) als auch in einer vom Ständerat angenommenen Version dieses Artikels (SR, 15.6.1994, 695) findet sich die Forderung nach "Massnahmen zur Erhaltung des überlieferten Sprachgebietes bedrohter (sprachlicher) Minderheiten".

184

BEST COPY AVAILABLE

Diese "ethnisierende" Vorstellung einer Schweiz, die aus ungleichgewichtigen Sprachminderheiten und -mehrheiten zusammengesetzt ist, überwiegt deutlich gegenüber der von Ständerat Jagmetti propagierten republikanischen Vorstellung einer Schweiz, die sich aus gleichberechtigten und partnerschaftlich zusammenlebenden vollwertigen Mitgliedern zusammensetzt.

4. Fazit

Wie aus den vorangegangenen Kapiteln ersichtlich, erfreut sich der Begriff der sprachlichen Minderheit grosser Beliebtheit im sprachpolitischen Diskurs der Schweiz, dies obwohl er staatsrechtlich gar nicht existiert. Im allgemeinen ist sogar eine Zunahme der Verwendung des Begriffs festzustellen. Diese kann in Zusammenhang mit der Konjunktur des Minderheitendiskurses seit den 1970er Jahren v.a. in den USA gesehen werden, wo sogenannte Rassenunruhen zu einer vermehrten Sensibilisierung für die Diskriminierung der Schwarzen geführt haben. Überdurchschnittlich häufig findet der Begriff Verwendung bei Vertretern der Sozialdemokratischen Partei sowie aus dem Kanton Tessin und aus mehrsprachigen Kantonen. Bei Parlamentariern aus deutschsprachigen Kantonen ist er nur etwa halb so häufig zu hören.

Sprecher der Minderheitensprachen selbst verweisen zwecks Durchsetzung ihrer Anliegen gerne auf ihre Minderheitenposition. Quasi kein Parlamentarier oder Kommentator verzichtet auf eine Autopositionierung als Angehöriger dieser oder jener Minderheit. Sich als Vertreter einer sprachlichen Minderheit zu definieren, scheint angesichts der *a priori* Sympathie für nationale sprachliche Minderheiten von Vorteil zu sein. Dies ist vor allem bemerkenswert, da die Kategorie Minderheit unter andern Umständen negativ sanktioniert werden kann. Vor allem in Staaten, in welchen die Fiktion der Einheit von Staatsgebiet und einsprachigem Staatsvolk aufrechterhalten wird, kann eine diese Vorstellung störende Gruppe zum unerwünschten Fremdkörper und als "Minderheit" unterdrückt werden. In der Schweiz hingegen, wo die sprachliche und kulturelle Vielfalt zum konstitutiven Element des Staates erklärt worden ist, können sich die Vertreter nationaler sprachlicher Minderheiten der Wertschätzung gewiss sein. Die Kategorie der sprachlichen Minderheit bewirkt jedoch in beiden Fällen eine Emotionalisierung des Diskurses und trägt zur Reduktion der Betroffenen auf das einzige Kriterium der sogenannten Muttersprache bei (WIDMER, 1993, 87).

Die untersuchten sprachpolitischen Texte aus dem Bundeshaus und der Presse konzipieren v.a. in Zusammenhang mit der romanischen Minderheit eine

185

patrimoniale Sprachenordnung: Familienmetaphorik und paternalisierender Diskurs prägen die Debatten zum Rätoromanischen. Dank dieser patrimonialen Konzeptualisierung können Spannungen zwischen der deutschsprachigen Mehrheit und der französischsprachigen "minorité majoritaire" in den Hintergrund gerückt werden und lässt sich ein kleinster gemeinsamer Nenner unter den Vertretern verschiedenster sprachpolitischer Ansätze finden: Alle, unabhängig von Parteizugehörigkeit oder Erstsprache, befürworten den Schutz von bedrohten nationalen Sprachminderheiten.

Die im eidgenössischen Sprachendiskurs verbreitete Kategorie der sprachlichen Minderheit wird also nicht nur in Zusammenhang mit Grössen-, sondern v.a. auch mit Machtverhältnissen verwendet. Die regelmässige Koppelung von sprachlicher Minderheit mit Schutz sowie von sprachlicher Mehrheit mit Aufruf zu Rücksichtnahme gibt die Rollenverteilung zwischen Täter und Opfer bzw. Mächtigem und Ohnmächtigem vor. Trotz vereinzelter gegenteiliger Absichtserklärungen zeichnet der Sprachendiskurs folglich keine aus vollwertigen und gleichberechtigten Partnern, sondern eine aus politisch ungleichgewichtigen Sprachminderheiten und -mehrheiten zusammengesetzte Schweiz.

Bibliographie

AMTLICHES STENOGRAPHISCHES BULLETIN der schweizerischen Bundesversammlung (1891ff.): Nationalrat [NR] / Ständerat [SR], Bern.

BOTSCHAFT des Bundesrates an die Bundesversammlung über die Anerkennung des Rätoromanischen als Nationalsprache vom 1. Juni 1937, *Bundesblatt* (BBl) 1937, 1-32.

BOTSCHAFT über das Rahmenübereinkommen des Europarates zum Schutz nationaler Minderheiten vom 19. November 1997, *Bundesblatt* (BBl) 1997, 1293-1334.

BOTSCHAFT über die Revision des Sprachenartikels der Bundesverfassung (Art. 116 BV) vom 4. März 1991, *Bundesblatt* (BBl) 1991, 309-347.

BRÜHLMEIER, D. (1991): *Auf dem Weg zu einer verfassten nationalen Identität: Identitätsbildung durch Verfassungsgrundsätze*, Basel, Nationales Forschungsprogramm 21, Kulturelle Vielfalt und nationale Identität, Kurzfassung der Projekte.

BUNDESAMT FÜR STATISTIK (BFS)(1997): *Eidgenössische Volkszählung 1990: Die Sprachenlandschaft Schweiz*. Bern, BFS.

COULMAS, F. (1985): *Sprache und Staat. Studien zur Sprachplanung und Sprachpolitik*, Berlin, New York, Walter de Gruyter.

FRANCESCHINI, R. (1994): "Der Diskurs der Medien und der offiziellen Stellen", in: LUDI, G. & PY, B. et al. (Hrsg.), *Fremdsprachig im eigenen Land. Wenn Binnenwanderer in der Schweiz das Sprachgebiet wechseln und wie sie darüber reden*, Basel, Frankfurt a.M., Helbling & Lichtenhahn, 42-59.

FURER, J.-J. (1996): *Le romanche en péril? Evolution et perspective*, Bern, BFS.

186

GHISLA, G. (1997): "Die Minderheiten brauchen ein Mindestmass an Reziprozität. Gedanken zu einer mehrsprachigen und multikulturellen Schweiz", *Schweizerische Zeitschrift für Politische Wissenschaft*, 3, 149-156.

MAGILL, F. N. (1994): *Survey of social science*, Pasadena (California), Salem Press.

ROSE, A. M. (1968): "Minorities", in: SILLS, D. L. (Ed.), *International Encyclopedia of the social sciences*, Vol. 10, The Macmillan Company & The Free Press, 365-371.

SMITH, D. E. (1984): "Textually mediated social orgnization", *International Social Science Journal*, 36, 59-75.

SMITH, D. E. (1990): *Texts, Facts and Feminity. Exploring the Relations of ruling*, London, New York, Routledge.

WALDMANN, P. (1975): "Marginalgruppe - Subkultur - Minorität. Ein Abgrenzungsversuch", in: BECKER, J. & BERGMANN, R. (Hrsg.), *Wissenschaft zwischen Forschung und Ausbildung*, München, Ernst Vögel, 51-67.

WATSON, R. (1998): "Ethnomethodology and Textual Analysis", in: SILVERMAN, D. (Ed.), *Qualitative Research*, London, SAGE Publications, 80-98.

WATTS, R. J. (1991): "Linguistic minorities and language conflict in Europe: Learning from the Swiss experience", in: COULMAS, F. (Ed.), *A language policy for the European Community: prospects and quandaries*, Berlin, New York, Mouton de Gruyter, 75-101.

WERLEN, I. (1997): "Glossar", in: BUNDESAMT FÜR STATISTIK, *Eidgenössische Volkszählung 1990: Die Sprachenlandschaft Schweiz*, Bern, BFS, 605-616.

WIDMER, J. (1993): "Identités linguistiques et contacts des cultures. Quelques remarques à propos des statuts symboliques", *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, 19, 79-93.

187

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69/I, 1999, 195-215

Où commence, où finit la notion de langue minoritaire?

Des familles dialectales aux "néo-langues"

Bernard POCHE

Abstract

Le lingue delle minoranze non si limitano a quelle che sono l'oggetto di una rivendicazione di tipo politico-istituzionale. Costituiscono nella storia e fino ad oggi un insieme molto esteso e diversificato, dove si possono trovare delle lingue con norme fisse benchè non riconosciute dallo Stato (o con uno statuto minore), come pure delle lingue locali-regionali stabili (ancora dette dialetti o patois), o ancora delle forme regionali della lingua ufficiale di un Paese. Esse non si possono isolare dalla parlata e dalle forme usate ogni giorno dalla gente, o ancora dalla cultura popolare. Vale a dire che, all'interno di un quadro generale, ciascuna esiste in modo polimorfo, perchè corrisponde all'espressione di un senso sociale regolato "dal basso". C'è allora qualche contraddizione a voler stabilire a loro proposito delle norme analoghe a quelle usate per le forme che diffondono un codice funzionale uniforme, come le lingue degli stati. Quando tuttavia avvengono tali iniziative normative, significa probabilmente che, accanto alla funzionalizzazione e all'internalizzazione dei grandi sistemi di senso e di valori, le cosiddette lingue delle minoranze vengono usate come meri giochi, o al massimo come il veicolo della sensibilità privata, cioè con una riduzione maggiore del loro ruolo di linguaggio.

0. Introduction

Parler de langues minoritaires en les situant dans leur contexte (en s'interrogeant sur leur fonctionnement social) nécessite de prendre de grandes précautions. On ne peut pas employer le terme de langue dans une acception qui serait élaborée à partir des grandes langues officielles que nous connaissons aujourd'hui; une définition particulière s'impose. Le terme de minorité est tout aussi délicat à utiliser. De quelles minorités s'agit-il? Si l'on s'en tient au rapport entre l'expression culturelle et linguistique (publique) d'un ensemble de personnes et la régulation de cette situation par les pouvoirs constitués, on aboutit à des définitions très restrictives, en ce qui concerne tant le groupe que les pratiques linguistiques, sauf dans les très rares États officiellement multilingues; on peut en trouver un exemple dans le projet de statut qui a été élaboré par le Conseil de l'Europe[1], et que celui-ci a les plus grandes difficultés à faire entériner par les États membres. Si l'on part d'une définition non institutionnelle, la notion de minorité risque très vite de se noyer dans un ensemble de déterminations qui concernent les goûts et les pratiques d'ordre privé. Dans les faits, le terme de

1 *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, adoptée par le Conseil de l'Europe le 5 novembre 1992 (la France s'est abstenue lors du vote). On sait que les textes émanant du Conseil de l'Europe n'ont au départ valeur que de recommandation. Cf. aussi pour la France le *Rapport sur les langues et cultures régionales* établi par B. Poignant à la demande du Premier Ministre L. Jospin et daté du 1er juillet 1998.

BEST COPY AVAILABLE

langue minoritaire est le plus souvent utilisé de manière empirique pour désigner des phénomènes sociaux très hétérogènes, assez souvent dans le cadre d'opérations de politique ou de militance linguistiques, sans se confronter à la réalité de la pratique quotidienne; et inversement des situations linguistiques ne sont pas rapportées à cette notion, alors qu'elle pourraient parfaitement l'être. Retracer l'histoire de ce phénomène, l'histoire du multilinguisme, et voir comment elle aboutit à la situation actuelle, c'est d'abord essayer de mettre un peu d'ordre dans un panorama assez chaotique.

1. Eléments d'histoire linguistique européenne

Tout ce que l'on peut dire au départ, c'est que ce que l'on appelle langue minoritaire n'est pas autre chose que l'expression langagière de groupes humains qui n'ont pas, en tant que tels, de correspondance directe dans un État. Cette expression n'est donc pas *la* langue officielle de l'État (ou une des langues officielles que reconnaît un État multilingue); elle peut cependant recevoir des formes de reconnaissance diverses, allant du rejet total ou de l'ignorance au statut de langue seconde ou de langue protégée, mais dans des conditions qui restent marquées par une «faille problématique». Cette faille ne manque pas de rejaillir sur sa pratique par les locuteurs et sur son utilisation collective dans les divers domaines possibles, tant oralement que par écrit. La pratique d'une langue de ce type s'inscrit dans un contexte anthroposociologique complexe, qui ne se réduit pas aux schématisations proposées par certains militants, culturels comme politiques.

Dans ce qui suit, on appellera donc langue au sens de langage, ou «langue-langage», une forme expressive articulée stable, pouvant couvrir tous les domaines de la communication au sein d'un groupe social à statut général, c'est à dire plurifonctionnel. Le groupe ne doit donc pas être défini par l'âge, la profession, le milieu social, etc. De même, cette couverture de la communication doit être banalisée, c'est à dire ne pas correspondre à un décalage entre les personnes qui communiquent, surprendre un interlocuteur ou le dérouter; elle ne doit pas non plus renvoyer, de façon explicite ou non, à une autre forme linguistique, sans la connaissance de laquelle elle ne pourrait être comprise[2].

Cette définition vise d'une part à éliminer au départ tout jugement sur la qualité supposée du processus de communication et à positionner toute langue-

[2] Le terme employé, «doit» ne correspond évidemment pas à une connotation de prescription: il s'agit seulement de préciser les critères que l'on propose.

langage qui répond à ces critères dans une situation de parité; d'autre part à ne pas conduire à qualifier de langue, de manière automatique, tout code conventionnel intervenant au sein d'un sous-groupe particulier, en particulier ces jargons ou argots dont Paul Wald rappelle qu'ils ont été qualifiés d'«anti-langues», pour des «anti-sociétés», par M. A. K. Halliday (WALD, 1987).

La question qui va se poser est alors celle du rapport entre les diverses langues, comme figure du rapport entre les groupes auxquels elles correspondent, avec ce cas particulier qu'est la pratique, courante ou occasionnelle, de deux ou plusieurs langues par le même groupe, dans le cadre bien entendu de finalités spécifiques. Jusqu'au début du 19ème siècle cette notion de langue ainsi définie s'applique à un nombre très important de formes langagières: les regrouper en grandes familles linguistiques est en réalité sans corrélation avec leur pratique effective, et les phénomènes d'intercompréhension entre groupes sont pour l'essentiel une question de voisinage. Les «langues-langage», qui ne correspondent à aucune normalisation et en général ne sont pas écrites, n'en sont pas moins définies dans leur emploi de manière stable et précise; elles portent le plus souvent le nom du groupe qui les emploie.

En face de ce foisonnement il existe, certes, en nombre assez réduit, les langues des pouvoirs politiques et de leur administration, qui coïncident avec les langues de la production écrite, littéraire ou didactique. Mais entre ces quelques langues de pouvoir ou de culture et les milliers de langues parlées par les sociétés locales en Europe, quelle que soit leur taille, il n'y a pas réellement d'intermédiaire. Tout au plus peut-on dire qu'au sein de quelques grands noyaux de peuplement qui développent, dans la première moitié du 19ème, une conscience de leur identité historico-culturelle, va apparaître, chez certaines élites, la notion de langues de groupe qui seraient normées. Soit il s'agit de formes qui n'avaient jamais eu de rôle politico-administratif, soit elles en avaient eu dans un passé ancien, mais avaient été supplantées dans cette fonction. Ce projet ne correspond d'ailleurs pas, dans la majorité des cas, à une revendication politique, mais à l'idée d'une autonomie culturelle; c'est ainsi que l'on va voir prendre forme et être dotées de nouveaux outils linguistiques et de corpus littéraires «modernes» toute une série de langues, les unes qui vont devenir plus tard les langues officielles des États de l'Europe du centre et du sud-est, et les autres qui n'auront pas ce destin (voir par exemple GARDE, 1992). Au delà de l'exploitation politique, par de nouvelles élites en formation, de cette idée de culture de groupe, on peut en effet faire deux remarques:

1) Ces langues de culture, nouvelles ou reconstituées, sont élaborées comme des langues moyennes à partir d'une «famille régionale». Pour autant, elles

ne jouissent pas en elles-mêmes d'une spécificité quelconque par rapport aux langues «de plein exercice» qui les entourent et dont elles sont issues; simplement on va les normer, les mettre sous forme écrite. Mais les différents slovènes, slovaques, piémontais, vénitiens, etc., sont très nombreux, et ils continuent d'être pratiqués. La langue écrite moyenne fonctionne comme une *koiné*, mais elle ne dispose pas de propriétés magiques qui permettraient qu'on l'opposât désormais aux «dialectes» ou «patois» que seraient devenues les autres langues; et la coexistence se poursuit, sans que l'on puisse parler d'un «standard» d'un côté et, de l'autre, de variétés qui en seraient dérivées, avec une diminution de la qualité formelle ou expressive.

2) Rien ne permet de diviser ces nouvelles langues moyennes régionales en deux catégories, selon qu'elles seront par la suite le vecteur d'une revendication politique ou qu'elles ne le seront pas. Qu'il s'agisse en fait du (ou des) breton(s), du provençal, du piémontais, du gallois, du tchèque, du serbe, etc., ou plus tard du catalan que la bourgeoisie barcelonaise va remettre en honneur et faire «normaliser» au début du 20ème siècle, le processus est le même; des écrivains et des érudits constituent ces outils et ce corpus et élaborent une langue moyenne à partir d'une famille linguistique en intercompréhension, dans le but de constituer l'armature culturelle d'une société régionale en formation, qui est supposée, par voie élitaire, fédérer ou englober des groupes locaux dont chacun dispose déjà de sa langue pour l'usage quotidien.

A la fin du 19ème siècle, on en arrive donc à une nouvelle situation, que l'on pourrait qualifier de multilinguisme à échelons: le niveau de base est constitué par un dualisme entre des langues parlées localement et une langue régionale, écrite mais aussi parlée par les élites de la région, qui est parfois parvenue à se faire attribuer une place administrative («le flamand» en Flandre belge, le tchèque, etc.), ou sinon qui est restée une langue de culture pour le groupe en question (le catalan, le vénitien). A un niveau plus agrégé, on trouve un autre dualisme, celui qui met face à face la langue de l'administration centrale de l'État[3] (le français en France et en Belgique, l'allemand en Bohême, l'italien) et la (ou les) langue(s) régionale(s), qui vont se trouver en concurrence dans les divers appareils administratifs, éducatifs, etc., localisés. Cette concurrence va bien entendu revêtir, selon l'histoire politique des États concernés, des formes très diverses (POCHE, 1994): si la parité de principe, avec recul progressif de la langue de l'État central, va être la règle en Belgique et en Autriche-Hongrie, les

[3] Langue unique, sauf cas très exceptionnels, en tout cas à cette époque.

cas de la France et de l'Italie sont tout à fait opposés. Mais l'idée de cette dualité potentielle continue à être présente de nos jours, par exemple à propos de l'école (cf. les écoles privées en basque ou en breton, en France).

La période qui s'étend sur la première moitié du 20ème siècle va toutefois voir une modification lente, mais importante, affecter cette situation, et surtout la manière dont elle est représentée. Tout d'abord, dans les zones où la notion d'autonomie culturelle de la société locale a été problématique et *a fortiori* lorsqu'elle s'est traduite par un conflit au niveau de l'État, l'usage public de la langue et son aspect de langue écrite vont devenir un enjeu très fort, qui va progressivement, avec la montée de la thématique de l'État-Nation, passer du plan sociétal au plan politique, et va, en partie du moins, occulter les éléments qui correspondent à la langue-langage, sous la poussée de la normalisation. En conséquence, lorsque le conflit politique a comme issue l'indépendance, c'est à dire la constitution d'un nouvel État, on voit apparaître cette forme d'étatisme qu'on appelle nationalisme dont la nation, créée par les élites pour les besoins de la cause et donnée comme mono-culturelle et unilingue, va être le symbole, en fusionnant arbitrairement entre eux les domaines de l'État (c'est à dire du pouvoir politique et de l'organisation administrative), de l'organisation sociale proprement dite et de l'expression culturelle, idée nouvelle en Europe et qui correspond au développement de stratégies politiques, non à une nécessité d'ordre historique ou philosophique.

La langue va alors, par le fait de ces mêmes élites, être présentée comme le symbole imaginaire de la nation, du «peuple», cependant qu'on va la soumettre à une normalisation, par le moyen d'un corpus d'écrits littéraires censés représenter la notion de qualité. C'est ainsi qu'apparaît l'idée de standard linguistique, non plus au niveau du seul outil littéraire ou administratif mais à celui de la langue d'usage, que l'on va chercher à définir de façon formelle, tout à fait indépendamment de la question de l'intercompréhension, comme instrument de la légitimité politique. Et cette représentation va s'étendre, par diffusion du processus élitaire, aux langues moyennes régionales, y compris à celles qui n'ont pas de correspondance avec une revendication politique précise.

Parallèlement, et par contrecoup, toute langue-langage qui ne correspond pas à ce passage au stade de code normé et garanti par un corps officialisé de discours (que l'on désignera dans ce qui suit par «langue-code») va apparaître comme un objet social de nature secondaire, sans statut théorique sauf au niveau historique et philologique et constituant, au stade actuel, une singularité. On arrivera parfois même à la faire apparaître comme une «variété mineure» du standard, ou sa déformation, au mieux comme une étape intermédiaire dont le

destin est de s'abolir[4]. En l'occurrence ces affirmations sont linguistiquement absurdes; nous les relevons cependant, parce qu'elles font apparaître la notion de langues supérieures et inférieures, qui n'a aucune pertinence dans l'ordre de la société, c'est-à-dire dans les pratiques effectives.

Les langues locales vont donc se trouver progressivement prises entre les préoccupations des philologues, pour lesquels leur rôle en tant qu'instrument de communication est un objet sans intérêt scientifique, et les positions des hommes de culture, qui vont les rejeter comme ne véhiculant d'autre culture que fort grossière, et susceptibles de nuire à la diffusion «dans le peuple» de la véritable culture nationale.

Dans le même temps d'ailleurs se développent ou se stabilisent des langues moyennes régionales d'un autre type, apparues quant à elles par voie non élitaire et totalement en marge des préoccupations d'autonomie: ce sont les pratiques langagières qui se sont établies en raison du contact permanent et direct entre la langue officielle (de pouvoir et/ou de culture) et les langues locales, principalement là où une langue moyenne cultivée ne s'était pas développée; c'est le cas, en particulier, des français, italiens, etc., régionaux, parmi lesquels les français du Canada (que certains appellent langue québécoise), de Suisse romande et de Belgique qui s'établissent (parlant par analogie, si l'on veut) comme des *koiné* par rapport à cette *lingua franca* qu'est la langue administrative. C'est aussi le cas, assez différent mais rapprochable, de ce que l'on appelle improprement les «arabes dialectaux» et qui sont en réalité les langues moyennes constituées à partir de l'arabe originaire, appelé arabe littéral, langue sacrée puis langue écrite de la littérature classique, et des substrats linguistiques propres des divers pays «arabes», ainsi que de l'évolution ultérieure de ces mêmes langues moyennes, avec les influences qu'elles subissent; ces «arabes régionaux», parfois assez éloignés de l'arabe littéral, sont en tout cas représentés comme tels par leurs locuteurs.

2. Panorama actuel et essais de catégorisation

On va donc arriver, à partir surtout des années 1920, puis après les années 1960-1970 avec le regain d'intérêt porté aux sociétés locales, à une très grande hétérogénéité du domaine que l'on rattache à la notion de langue minoritaire. La confusion a été accrue du fait de l'utilisation qui a été faite de cette terminologie

[4] L'ouvrage de Pierre PASQUINI (1994) illustre assez bien, à partir de l'exemple du provençal à l'époque révolutionnaire, ce processus; cependant sa problématique pèche par une certaine confusion au sujet des notions de langue et langage, ce dernier étant assimilé à un simple «parler», ce qui ouvre la voie au «patois».

par deux catégories distinctes de mouvements à caractère revendicatif: ceux des populations qui se sont trouvées, après 1918, englobées dans des États se proclamant monoculturels alors que leur langue moyenne régionale était tout autre; ceux qui, après la seconde guerre mondiale surtout mais déjà dans l'entre-deux-guerres, ont utilisé, dans les pays occidentaux centralistes, ce même type d'écart linguistique à l'appui d'une revendication d'autonomie. On rencontre donc diverses situations que l'on a résumées dans le tableau 1:

Tableau 1

Esquisse de classification des langues dites «minoritaires»

Catégorie	Exemples
langues des groupes allophones au sein d'un État en principe unilingue	langues des «minorités linguistiques» des pays d'Europe centrale (Hongrois de Transylvanie roumaine, Slovènes de la région de Trieste, etc.)
langues moyennes régionales non-officielles (ou avec un statut reconnu, mais non-étatique)	catalan, basque, gallois, berbère, frison, piémontais, etc.
langues «régionales» *considérées* comme rapprochables d'une langue «nationale» ou potentiellement «unitaire».	français régionaux, français du Canada, de Belgique et de Suisse, flamands de Belgique, bavarois, souabe, vénitien, sicilien, arabes «dialectaux», etc.
langues locales de petits groupes ou «isolats», non agrégées en langues moyennes.	- walser, cimbre, en Italie, - toutes les langues locales stables qualifiées de «patois», - langues des groupes tsiganes, etc.

Il est clair que les limites entre ces catégories ne sont pas toujours nettes ni tranchées. En particulier, la limite entre les catégories 2 et 3 n'est pas rigoureuse et, dans les domaines des langues germaniques et des langues romanes de l'Italie «politique», il n'y a pas de différence nette de représentation entre les langues moyennes régionales que l'on déclarerait de plein exercice et celles que

l'on déclarerait être des «dialectes» de l'allemand ou de l'italien. Il en va sans doute de même, pour mémoire, en ce qui concerne la (ou les) langue(s) suisse-alémanique(s), ou les langues du domaine rhéto-roman.

Toutes ces situations linguistiques-langagières peuvent-elles être rattachés à la notion de langue minoritaire? Comme on a déjà pratiquement déclaré cette terminologie d'un emploi pour le moins délicat, il serait difficile de répondre oui sans nuances. Mais on notera que, du point de vue de la représentation sociale des langues et de leur fonction d'intercommunication, il n'y a pas véritablement de différence entre ces catégories, dès lors qu'on s'assure qu'elles répondent aux critères proposés au début du présent article. Elles constituent, sociologiquement parlant, un continuum.

Paradoxalement, les moins spécifiques de tous ces cas sont ceux de la première catégorie, alors que c'est à leur propos que l'on parle le plus fréquemment de minorités linguistiques: il n'y a, le plus souvent, rien de «linguistique» dans les situations en cause, qui sont strictement d'ordre politique, dans un sens nationaliste; le comble de l'absurde étant atteint lorsque l'on prétend, par exemple, entre 1919 et 1980-1990, extirper de la Tchécoslovaquie le slovaque, considéré comme une variété secondaire du tchèque (cas non isolé). Il est clair également que, si on prend par exemple le cas de l'Italie, la façon dont sont, au sein d'une constitution prétendument libérale dans ce domaine[5], définies des langues minoritaires est d'ordre strictement politique, et ne correspond à aucune logique de sociologie des pratiques langagières.

On pourrait donc alors reconsidérer la question posée: «les langues minoritaires dans leur contexte», ainsi qu'il suit: quelle est la nature du processus social qui correspond à l'utilisation constante d'une langue-langage? Quelle représentation sociale, quelles définitions de la légitimité correspondent à ce processus, en d'autres termes la langue-langage est-elle considérée au sein du groupe (et à l'extérieur) comme une langue de plein exercice, et avec quelles modalités et quelles conséquences? Dans quel rapport se situe la pratique de cette langue avec la pratique d'autres langues, dont la (ou les) langue(s) officielle(s) (qui parle quoi, quand, avec quelles finalités, etc.)? Ce dernier point est évidemment majeur; aucune analyse ne peut plus se fonder sur le cas de groupes dont la plupart des membres n'auraient pas d'autre mode d'expression que leur langue-langage propre, cas qui n'a plus de réalisation effective. En fait, ces situations sont toujours problématiques et, avant de nous situer dans le cadre

5 "La République protège, par des dispositions appropriées, les minorités linguistiques". *Constitution de 1947*, Principes fondamentaux, article 6.

de la contemporanéité, il est nécessaire de se demander pourquoi; c'est ce que l'on va faire dans ce qui suit, d'abord sur le plan de l'analyse générale, puis en prenant quelques exemples.

En effet on ne peut, en aucun cas, traiter les langues en question comme on traiterait de langues normées ou qui seraient «logiquement» destinées à l'être, c'est-à-dire sauf absence de volonté politique, manque de crédits, etc. Leur nature linguistique-langagière est inséparable de leur fonction effective de mode concret de communication qui, elle-même, est complètement liée à leur pratique sociale, et on ne peut donc pas leur appliquer la distinction saussurienne langue/parole, ou toute autre équivalente, sinon avec de grandes précautions. Ce qui correspond à leur existence est l'attribution d'un sens spécifique au monde et aux pratiques sociales; on pourrait presque parler à leur propos de langues «herdériennes» (HERDER, 1977). L'opération qui consiste, lorsqu'elle est tentée, à leur donner les apparences d'une langue-code présente donc, à première vue, tous les aspects d'une contradiction interne: elle reste en tout cas toujours ambigu[6].

En revanche, il semble que l'on puisse avancer que la pratique de ces langues remet en cause sans équivoque un certain nombre de coupures sur lesquelles, de fait, se fonde le discours opératoire sur les langues-code, alors même que ces coupures ne sont pas toujours construites comme des objets scientifiques. On se réfère ici aux coupures classiques, langue écrite/langue parlée, langue unitaire/langue polymorphe, langue savante (ou littéraire)/langue populaire (ou de l'usage quotidien). Non bien entendu que les catégories constitués par ces coupures soient dénuées d'utilité; mais leur application aux langues en cause est de fait impossible, et elle n'est réalisée, lorsqu'on la tente, qu'au prix de la distorsion qui consiste à ranger la langue-langage, comme un tout, dans un des segments définis par la coupure (le second), ce qui conduit inévitablement à placer dans l'autre segment une «langue officielle» ou un standard. On constitue donc par exemple la coupure français standard/patois (ou français régional), ou encore allemand littéraire (*hochdeutsch*)/dialecte, comme une coupure langue écrite/langue parlée, ce qui fausse complètement le sens du problème; notre argumentation vise au contraire à montrer que ces coupures conceptuelles ne sont *pas applicables* aux langues-langage. Toutes, quelle que soit la catégorie dans laquelle on les rangerait, sont définies comme langues par l'usage parlé, par la pratique sociale spontanée en milieu, sinon populaire, du moins non-

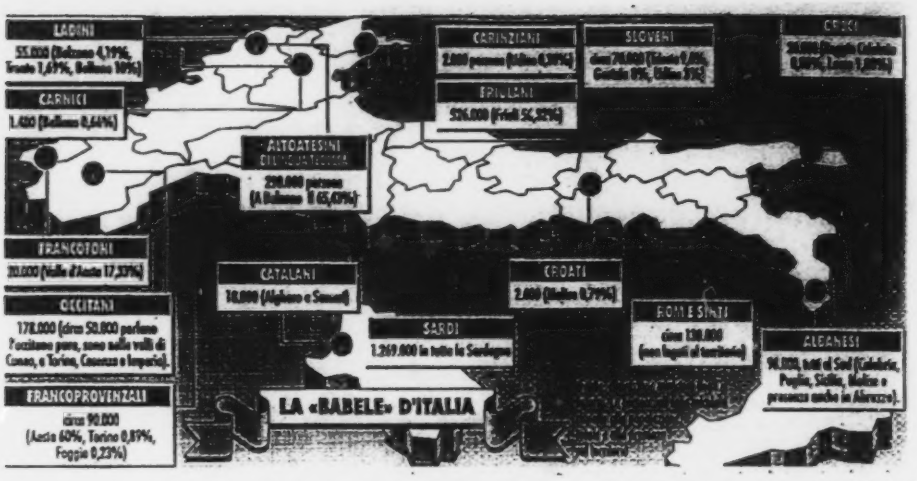
6 Il faudrait, pour le montrer, prendre un exemple flagrant, celui par exemple du catalan, et faire apparaître le caractère hybride de la pratique sociale qui en résulte, et le dualisme inavoué qui subsiste avec les formes non-codées qui sont parlées en dehors de la «capitale». Mais cela correspond à un débat plus spécifique.

élitaire, et par leur position en bi- ou multilinguisme par rapport à une autre forme linguistique. La différence de statut avec la forme codée est perçue comme fondatrice de la nature même de la forme en question: ce qui définit un français régional, ou une langue comme le napolitain ou l'arabe algérien, c'est que, pour ses locuteurs, la différence d'avec le français officiel, l'italien ou l'arabe littéral est constitutive de leur existence, la notion de variété commençant à jouer à partir des premières citées une fois qu'on les a définies comme catégories opératoires, et ceci en dehors de toute considération de «technologie» linguistique ou de volontarisme politique.

On va donc prendre trois types d'exemple pour illustrer l'utilisation pratique de ce qui vient d'être dit: les langues locales-régionales de l'Europe de l'ouest et du centre, ce qu'on appelle les français régionaux et enfin les langues arabes dites dialectales.

3. Les langues moyennes régionales

Les langues non officielles de l'Europe de l'ouest et du centre forment une nébuleuse complexe, dont les éléments sont rattachés pour l'essentiel aux familles romane, germanique et slave. Leur inventaire serait d'autant plus difficile à réaliser que beaucoup d'entre elles en sont à des stades de dégradation avancés par rapport à ce que l'on pouvait encore connaître de leur mode de pratique il y a quelques années (en utilisant des situations privilégiées). Un nombre non négligeable peut cependant être considéré comme répondant à nos critères, indépendamment de l'idéalisation volontariste. Certaines d'entre elles, dans divers pays, sont d'ailleurs officiellement désignées comme langues minoritaires protégées (ou par une terminologie similaire); curieusement, la liste n'en recouvre pas toujours le dénombrement auquel on pourrait s'attendre, comme en témoigne, pour l'Italie, cette carte publiée par le journal *La Stampa* à l'appui d'un article consacré à un assez hypothétique projet de loi sur les minorités linguistiques, article qui ne craint pas de se référer à «Babel».



Source: *La Stampa* (23.05.98)

On y remarque diverses singularités: la différence établie, à propos de la Vallée d'Aoste, entre francophones et francoprovençalisants, avec des chiffres surprenants; l'absence des Walser; l'insistance mise sur les Carinthiens de la province d'Udine et les Grecs et Albanais du Sud, ainsi que sur les Croates. D'une manière générale les locuteurs (supposés) dans une langue qui a une correspondance à l'extérieur des frontières étatiques sont toujours notés avec insistance (y compris les catalanophones et les Occitans), mais en revanche la seule langue de l'aire proprement italique qui est relevée est *le* sarde (il y en a au moins deux); les locuteurs en piémontais, vénitien, napolitain, sicilien, etc., sont passés sous silence, alors qu'ils sont fort nombreux et ont évidemment conscience de parler une langue propre, non un italien travesti.

Une analyse similaire pourrait s'appliquer à tous les pays concernés, France comprise bien entendu. Les langues effectivement parlées se répartissent pour l'essentiel dans deux des catégories du tableau 1: des langues strictement locales (appelées «patois»), chacune d'elles ayant ses traits phonétiques, morphologiques et lexicaux représentés comme propres, en intercompréhension réciproque avec ses voisines, et des langues moyennes («dialectes», mais qui restent le plus souvent polymorphes), qui se sont constituées, soit spontanément soit par l'action d'écrivains ou d'auteurs de recueils de matériaux, sans que cela fasse pour autant disparaître les formes locales.

Si on s'attache particulièrement à celles-ci, en se donnant une définition assez large, on en trouve un grand nombre, surtout dans les aires germaniques, et romanes de l'Europe du Sud, depuis les formes différentes dont a émergé le néerlandais officiel, et le bas allemand (*niederdeutsch*), jusqu'au souabe, au

BEST COPY AVAILABLE

bavarois, au saxon, aux diverses langues des péninsules ibérique et italienne. Mais il est clair que le catalan, le basque, le gallois, le gaélique, etc., sont au départ à ranger dans cette catégorie, comme le breton et l'ainsi-nommé occitan, malgré la valorisation intensive dont ils ont fait l'objet, aucun d'entre eux n'étant dans la position de la langue officielle d'une structure politico-administrative, même au sein d'une structure multilingue[7]. Mais leur pratique (et surtout le fait qu'elles soient considérées comme des ensembles organiques) n'a pas de corrélation avec un éventuel rapport plus ou moins étroit avec une soi-disant langue-mère: ni d'un point de vue historique ni de celui des pratiques sociales une formule du type «le napolitain est un dialecte de l'italien» n'a le moindre sens et le terme, comme celui de patois, ne sont d'aucune utilité pour l'analyse. La même lecture s'appliquerait au monde slave.

Toutes ces langues ont fonctionné, depuis un temps très reculé, en dualité avec une ou plusieurs langues administratives. Certaines ont eu une expression écrite, souvent de type littéraire, mais cela n'a pratiquement jamais entraîné de normalisation: les recueils de matériàux ont présenté le plus souvent le caractère de mise «noir sur blanc» d'une forme parmi d'autres. Les rares exemples de codification ont toujours correspondu à une volonté politique, et il n'est pas d'exemple qu'ils aient réussi à éliminer les autres formes; peut-être ne se sont-ils d'ailleurs pas donné ce but. Les langues moyennes normées sont essentiellement des entreprises élitaires, et la pratique, tant qu'elle se maintient, reste sur un autre registre.

4. Les «français régionaux»

Tout autre est le cas des français régionaux (il existe aussi des anglais régionaux, des italiens régionaux, très différents des langues régionales que l'on vient d'évoquer). Il ne s'agit cependant pas de «variétés» au sens de la sociolinguistique canonique (liées au milieu professionnel ou social, à la classe d'âge etc.), mais de systèmes langagiers qui se sont constitués comme des langues moyennes, ainsi qu'on l'a dit, soit lorsque les langues régionales ont décliné sous l'impact du français normé, soit au contact direct entre le français normé et des langues locales qui ne s'étaient pas organisées en langue moyenne. Le premier cas correspond aux français régionaux du Sud de la France (par rapport aux familles occitane et francoprovençale); le second correspond par exemple aux français du Canada ou de Belgique.

---

[7] Le catalan est une langue officielle en Catalogne, mais le castillan l'est tout autant, et dans certains domaines il est dans une position dominante.

Quelle est la nature de la représentation qui s'attache à ces langues? Leur locuteur «effectif», celui qui les pratique en permanence, les considère comme des ensembles, et non comme le produit résultant de l'introduction au coup par coup, dans le standard français, d'écarts par rapport à la norme, ce que les dictionnaires appellent des «régionalismes»: on peut donc leur associer une phonétique, une morpho-syntaxe et un lexique (bien que le plus souvent les dictionnaires de français locaux rejettent, parfois violemment, cette approche[8]). Ces langues ne sont pratiquement jamais écrites; on sait (par l'exemple du français du Canada) que les essais faits pour les utiliser dans l'écrit entraînent de vives polémiques, les faisant accuser d'être des véhicules de l'incorrection et du barbarisme (TRUDEAU, 1982; LAMONDE, 1998). Cela revient à leur refuser un statut de langue, car les «incorrections» en cause se ramènent pratiquement toutes, soit à une transcription de la phonétique de la langue parlée[9], soit au maintien de formes anciennes ou à l'assimilation de termes venant d'autres langues (locales ou étrangères), c'est-à-dire à des phénomènes que connaît n'importe quel idiome. Le véritable problème ne réside pas, semble-t-il, dans cette question sans cesse rebattue de la qualité de l'expression ou du rapport à la «grande» culture (qui n'est pas en cause), mais dans la coexistence sur un même territoire politique de deux types d'expression linguistiques-langagières qui sont déclarées proches alors que, non seulement elles sont éloignées dans la représentation des locuteurs, mais que de plus elles mobilisent des pratiques et des représentations d'une nature distincte, ce que leurs détracteurs se refusent, non seulement à admettre, mais même à concevoir. L'argument sans cesse répété de la vulgarité (en quoi l'archaïsme «j'y ferai» du français régional du Lyonnais et du Dauphiné est-il plus malsonnant que le «j'y veillerai» du français «orthodoxe»?) ne sert en fait qu'à justifier l'idée d'une atteinte au caractère «un et indivisible» de la langue normée une fois établie.

5. Les arabes «dialectaux»

L'arabe littéral présente le cas, inverse de celui qui précède, d'une langue écrite qui n'a jamais été parlée, en dehors des usages religieux et des cercles littéraires et juridiques: le dualisme avec les formes parlées qui sont employées dans la totalité des pays concernés, du Maroc à l'Arabie Saoudite, est donc complet, et ces arabes se sont structurés selon les aires de la communication

8 Voir à ce sujet, comme un exemple caractéristique, les précautions spectaculaires que prend le *Dictionnaire suisse-romand* (dir. P. KNECHT & THIBAULT, A. 1997) pour affirmer que ce dont il traite ne constitue pas une langue.

9 Comme les "glissements" du français canadien ("on y va-t-il" → "on y va-ti" → "on y va-tu") ou la prise en compte de la prononciation spécifique ("toute" pour "tout"; "pis" pour "puis").

courante, devenues à l'époque moderne des États. On sait les débats violents que suscite en Algérie la volonté des dirigeants actuels d'éliminer tout usage de l'arabe algérien pour le remplacer dans la vie quotidienne par l'arabe littéral, que la très grande majorité de la population ignore et en tout cas n'utilise jamais (BENRABAH, 1999); mais les intellectuels européens qui se sont intéressés à cette cause ont surtout mis l'accent sur la volonté d'éliminer le berbère (et subsidiairement l'usage du français), comme si cela les compromettait moins dans leur place d'élites culturelles alors que, indépendamment de l'écart linguistique, l'écart de représentation est à peu près du même ordre entre l'arabe littéral d'une part, le berbère et l'arabe algérien de l'autre. L'argument le plus souvent avancé pour justifier cette mesure est le refus de constituer *les* arabes comme des langues, ce qui reviendrait à dissocier la culture algérienne (où syrienne, ou égyptienne) de la langue religieuse et aussi de la «grande» culture littéraire arabe, supposée constituer la culture unique et universelle de tous les peuples concernés. Il est clair que tout ce qui pourrait, dans la langue, être considéré comme tributaire (et véhicule) des représentations et de l'histoire propres des groupes est du même coup banni. On peut craindre que, à terme, les arabes dits dialectaux ne soient considérés comme des arabes «mauvais», impurs et dégradés, au mépris de toute spécificité des groupes locuteurs, introduisant ainsi une vision philosophiquement (sinon théologiquement) absolue de la langue.

Ces deux derniers exemples nous montrent comment des pratiques langagières qui ne sont pas considérées d'habitude comme des langues minoritaires (on rangerait volontiers parmi celles-ci le berbère, beaucoup moins facilement l'arabe algérien) relèvent en fait de la même analyse, celle des langues-langage. Pour nous résumer, donc, celles-ci sont liées à leur groupe locuteur, et présentent des caractéristiques de la relation entre langue et groupe schématiquement regroupées dans le tableau suivant.

201

TABLEAU 2

Eléments de base de la langue-langage
- langue d'abord *parlée*; - langue parlée existant sous *plusieurs formes* proches en intercompréhension totale (variantes mineures); - «évolution» des formes vers une forme moyenne *sans processus net d'élimination (koiné)*.
Corrélats sociétaux
- langue constitutive *d'un groupe* social, avec ses divers sous-groupes; - langue de plein exercice susceptible d'être utilisée dans *la totalité* des procédures internes au groupe et qui l'est effectivement; - bi-ou multilinguisme correspondant *pour l'essentiel à la relation à l'extérieur* ou à certaines procédures codées comme telles (usages administratifs, littéraires, religieux, etc.). Le groupe pratique alors une forme spécifique de bilinguisme.

On peut affirmer que ces éléments correspondent à la représentation que se construit et qu'adopte en permanence le groupe correspondant, associée à une parité complète de valeur et de pertinence par rapport à une autre langue mise en place dans la position de forme codée; les approches de sociologie des pratiques «dialectales» le montrent sans contredit. La langue-langage est représentée comme une langue de plein exercice, non comme une variété mineure ou particulière dérivée d'une autre langue et dont l'usage serait réservé à des situations particulières, ou encore à des sous-groupes spécifiques s'étant élaborés un discours particulier à des fins d'ésotérisme ou de clandestinité.

C'est dans cette acception que l'on peut dire que la langue-langage est le *lieu* de la production par le groupe de l'intelligibilité qu'il confère au monde, de la manière dont il attribue, globalement et d'une manière autonome, un sens à son positionnement en face du monde matériel, ainsi que du monde social plus vaste dans lequel il est englobé, ce que l'on peut qualifier de socialité ou de lien social. Elle n'est donc pas la *traduction locale* d'un sens déjà construit, effectuée par un sous-groupe dont le fonctionnement serait d'ordre second, par exemple en ce qui concerne l'ensemble des procédures de la vie quotidienne et des relations interpersonnelles entre ses membres (c'est-à-dire ce que l'on appelle ordinairement la sociabilité).

6. L'offensive actuelle de la langue-code

Or, indépendamment, en principe, de ces questions, on peut dire que la notion de langue-code, d'une part s'est considérablement affirmée et amplifiée par rapport à l'époque où elle apparaît dans l'usage moderne, d'autre part a été étendue à des applications et à des domaines nouveaux. Elle a en conséquence acquis une représentation sociale plus complexe, et le rapport entre langue-langage et langue-code est peut-être en train d'être reconstruit, non plus comme auparavant selon la coexistence de registres distincts dans une dualité non nécessairement conflictuelle, mais dans un antagonisme entre deux positions structurelles opposées, qui va avoir un effet en retour sur la notion même de langue non officielle, de langue-langage.

Cela ne s'est pas produit cependant de manière «naturelle» ou spontanée. L'idéologie de la modernité a été systématiquement répandue à l'occasion des bouleversements de l'ordre social qu'a connus la planète depuis ces dernières décennies (sans même parler de l'âge des NTIC[10]); elle a provoqué un développement considérable de la notion de langue-code, qui n'est pas toutefois sans comporter quelques paradoxes. Par exemple, on peut parler, malgré l'omniprésence de l'audiovisuel, d'une véritable prédominance de la forme écrite, avec l'inflation du texte, non plus principalement littéraire mais didactique, prescriptif, journalistique, etc., et celle des codes publics, beaucoup plus «écrits» que ne le croyaient certains sémiologues à la suite de Barthes, qui constituent en permanence l'accompagnement médiatisé de notre monde: manifestes politiques et analyses des sondages, slogans publicitaires, consignes données à tout propos depuis la prolifération des «instructions» liées à l'usage de l'informatique jusqu'au ressassement des prescriptions de la sécurité routière, et surtout le commentaire «officiel» incessant de l'événement qui, pour être verbalisé dans les *media*, ne représente pas moins une langue-code, laquelle canalise de manière permanente l'intersubjectivité par la double trame des réseaux et des références. Tout ceci amène à la notion de langue uniforme pour être transparente, c'est à dire de langue orientée vers une finalité de compréhension la plus universelle possible, dont bien entendu le rôle de l'anglo-américain est la meilleure illustration. Le tableau 3 résume ce jeu en antagonisme.

10 Nouvelles technologies de l'information et de la communication.

TABLEAU 3

Structure en opposition
langue-langage / langue-code

Langue-langage	Langue-code
prédominance de l'oral	prédominance de l'écrit
rôle majeur de la communication directe	rôle majeur de la communication médiatisée
formes voisines en coexistence	norme unique excluant les variantes
régulation «par le bas» (procédures d'intercompréhension, «procédés interprétatifs»)	régulation «par le haut» (encadrement par des «élites culturelles», production de matériel de normalisation)
modèle général de la *forme*	modèle général de la *norme*

Il faut maintenant en mesurer les conséquences sur les langues-langage. Le champ de celles-ci est en effet soumis, en apparence, à un double mouvement: d'une part la tendance à la revalorisation pour certaines des anciennes «langues locales»; d'autre part ce qui semble être l'apparition, dans des contextes distincts et qui touchent le milieu urbain et la population jeune, en particulier celle qui est issue des immigrations à finalité économique, de formes langagières nouvelles, faisant appel à la fois aux éléments des langues parlées avant le transfert, aux transformations des mots ou de la syntaxe de la langue trouvée sur place et à l'introduction des termes et des références relatifs aux phénomènes de mode destinés à ce public (musique et spectacle, sport, vêtement, etc.). Il est peut-être possible de rapprocher ces deux aspects et le fait que, dans des démarches différentes, l'un et l'autre aient été parfois qualifiés de «néo-langues» est assez significatif.

7. Les «néo-langues locales»

Ce qui caractérise le processus de revalorisation de certaines langues non-officielles «anciennes» peut, semble-t-il, se ramener à trois éléments essentiels.

1) Il est opéré parmi elles un choix très sélectif. Tout ce qui est langue purement locale ou langue considérée, sans véritable justification, comme *variété dérivant* d'une langue officielle (les «dialectes») est le plus souvent

éliminé; est retenu ce qui semble correspondre à l'autonomie formelle (et souvent politico-administrative) d'un groupe, et avec le prétexte d'y voir une future langue de plein exercice que l'on va soumettre à élaboration, selon un processus classique de normalisation.

2) Les langues retenues sont l'objet d'un travail de codage qui tend à les faire passer du stade de formes stables et organiques, mais polymorphes et «régulées par le bas», à celui de standards cohérents et unifiés correspondant à une écriture si possible normalisée, et qui vont par la suite réduire les autres formes concomitantes au statut de variétés mineures ou d'archaïsmes (alors que bien entendu elles étaient indissociables de l'usage parlé et ne nuisaient pas à l'intercompréhension)[11].

3) Enfin, ces langues semblent bien être considérées définitivement comme des formes langagières complémentaires, des «secondes langues» à usage marginal. Elles sont passées du statut de véhicules du sens social, représentés comme nécessaires dans cette fonction et marquant la différence qui existait entre plusieurs formes d'intelligibilité du monde, plusieurs *cultures*, à celui de modes d'expression d'une charge symbolique d'appartenance à un sous-groupe qui, pour l'essentiel, applique dans sa vie pratique des procédures de sens qui sont définies ailleurs, avec quelques légères adaptations. D'une part on les situe, en conséquence, comme des objets linguistiques porteurs d'un aspect affectif, mais qui ne sont pas insérés organiquement dans une nécessité touchant la structure sociale (qui fonctionne en fait grâce à des codes uniformisés). D'autre part, elles passent ainsi dans le registre du seul usage privé, de la *privacy*, dont le domaine varie au gré des locuteurs. Et, même dans ce champ, elles sont en cohabitation avec une langue officielle, publique, qui reste toujours, en arrière-plan, la garante du sens comme en étant le véhicule le plus transparent et, finalement, le plus légitime.

Ces trois aspects, sélectivité, normalisation, *attribution d'une fonction* précise (la seule communication privée), sont en réalité une véritable transposition de la représentation actuelle des langues sous la forme de langues-code. On y retrouve bien la prédominance de l'écrit, la fixation d'une forme unitaire, l'intervention de ce médiateur que constitue le gestionnaire de la langue, le «définisseur» autorisé et donc, corrélativement, une certaine forme de régulation par le haut. Il y a quelque chose de profondément déroutant à voir appliquer, à des langues

[11] Par parenthèse, ces deux premiers aspects semblent avoir un effet dévastateur sur les français régionaux: c'est tout à fait le cas du français du Canada, qui est rejeté avec véhémence par toute une partie, sinon la totalité, des élites de la population concernée.

dont la seule fonction était de véhiculer l'intercommunication entre les membres de groupes constitués par l'enracinement de *leurs* procédures de sens dans *leur* contexte, les modalités de définition des langues construites comme des modes de circulation des codes fonctionnels, entre un système politique et la masse de ceux qui constituent l'objet de la régulation que celui-ci exerce.

Mais cette étrangeté n'est peut-être qu'apparente. Ce dont il s'agit est peut-être simplement d'éliminer, en tout cas de toute place majeure dans le corps social, les véhicules de communication qui sont marqués par la circulation du sens sous forme «auto-régulée» par la structure sociale, ce qui correspond à peu près parfaitement à la coupure culture populaire /culture officialisée. Et c'est là où l'on va retrouver, à un stade encore plus élaboré, la coupure entre les langues: elle va séparer celles auxquelles on attribue une fonction nécessaire de premier ordre de celles auxquelles on reconnaît en apparence une certaine «gratuité», tout en faisant en sorte que cette gratuité même soit insérée, à la marge, dans l'ordre fonctionnaliste, ce qui est illustré par les néo-langues de l'autre type, les fameux «parlers des banlieues». Elles aussi sont des formes moyennes entre divers usages, par exemple en banlieue parisienne entre la phonétique de la prononciation du français par les Maghrébins et par les Africains; elles ont, de la même manière, un rôle d'exutoire ou de véhicule de la sociabilité privée dans un monde régi par le fonctionnalisme technique et économique[12]. L'intérêt dont elles sont l'objet, en particulier dans le domaine du spectacle avec ses corollaires financiers, semblerait même préfigurer une régulation par le haut. Tous ces traits les rapprochent des formes linguistiques normées à statut périphérique issues du *revival* des langues locales; les unes et les autres ne seraient-elles pas des sous-produits d'un phénomène général de fonctionnalisation et de mondialisation de la production du sens?[13]

8. L'unitaire et le ludique

On a vu, en fait, le panorama linguistique (constitué initialement par quelques grandes langues d'administration conjuguées avec celles de la «grande culture» écrite et par une multiplicité infinie de langues véhiculant des cultures locales autonomes dans leur production de sens) évoluer vers une configuration que d'aucuns, esprits épris de dialectique, ne manqueraient pas de déclarer très

12 Lorsque les «beurs» et les «blacks» s'initient à l'informatique, rédigent une lettre de motivation ou un dossier de demande d'assistance, ils ne le font évidemment pas en utilisant «la langue des banlieues».

13 Ce phénomène d'ailleurs ne se limite nullement au domaine économique ou aux autres champs que l'économie a envahis, comme le spectacle et le sport. Il s'étend aussi très rapidement au domaine des valeurs, voire à celui du fait religieux.

BEST COPY AVAILABLE

voisine, après la période noire de la rationalisation étatique. Aurions-nous donc affaire à un «nouveau mutilinguisme»?

Avant d'en faire l'hypothèse, il faut prêter une grande attention à la difficile question de l'un et du multiple dans le domaine du sens. Tout ce qui, de près ou de loin, a trait aux phénomènes communicationnels (l'Internet, le portable, l'ordinateur personnel et ses produits annexes – jeux, cédéroms, etc. –) est manifestement en train d'imposer un système unique et global de sens *premier* du monde, avec un corrélat linguistique de plus en plus évident. Cette thématique générale de la transparence, et du rapport toujours établissable à un code standard, à un système unique de références majeures, a plus ou moins absorbé le phénomène linguistique dans son ensemble; ce n'est plus un État jacobin, c'est le monde qui est potentiellement «d'idéologie unilingue».

A côté de cette unité du sens, on a vu apparaître une relative pluralité de l'usage. Cette pluralité est à divers degrés, qui intéressent plus ou moins notre propos ici. On a vu s'établir certaines normes linguistiques à propos de langues qui pouvaient paraître vouées à l'extinction ou du moins à la réduction *a minima*: le catalan, le basque, le gaélique, etc., ont été mis sous forme codée après avoir été unifiés, en principe, comme le slovène, l'ukrainien... ou le breton. Sont-elles utilisées dans la pratique formelle? Cela dépend de l'opportunisme des élites localement au pouvoir, dans le cadre des grandes négociations interétatiques (et demain, internes à l'Europe «fédérale»). Sont-elles parlées? Dans certains cas limités, oui; ailleurs, par certaines élites peut-être, les autres locuteurs restant fidèles à leur forme spécifique. Mais elles ne peuvent l'être que comme des singularités, voire des coutumes, dont la fonction de véhicule du sens est totalement marginalisée, quand elle n'est pas sournoisement réprimée. Des enquêtes, hélas trop faciles, montrent à l'évidence que la coexistence entre une langue officielle et un «dialecte régional» est moins *définissable* que jamais, dans la plus élémentaire et la plus «compréhensive» des sociologies du langage. Et, dès que l'on arrive au stade communicationnel de plein exercice, l'anglais international impose sa présence obsédante, que l'on se trouve en Allemagne, en Russie, en Italie ou dans les Balkans, pour en rester à l'Europe.

On se retrouve donc devant un problème à deux faces. D'un côté, on a les langues minoritaires, au moins celles que nous avons essayé de définir. Pratiquement, elles sont toutes (à une ou deux exceptions près, ceci pour ne pas nous faire opposer le «cas incontournable») arrivées au stade du jeu de langage mineur et personnel, ou de la muséographie érudite. Peut-on réellement avancer qu'il y a encore une différence de nature, *dans la pratique sociale*, entre le

français québécois le plus «joualisant», le frioulan et le «dialecte des Marolles» à Bruxelles? Le défi n'est pas relevable.

En face, on a le «nouveau multilinguisme» déjà évoqué: à Paris, New York, Bâle, Londres, on peut (en cherchant un peu) entendre parler italien, arménien, ouolof, portugais. Mais s'agit-il là de «langues minoritaires»? Certainement pas dans l'emploi constant qui a été fait de cette terminologie, De plus, lorsqu'il y a une manifestation (de type politique), les banderoles qui se tendent devant les caméras du monde entier sont en anglais (comme à Jérusalem ou à Gaza); à la rigueur en français... Où et comment se produit le sens?

Tant que l'on ne s'est pas attaqué à ce problème, tant que l'on n'a pas essayé de rétablir la non-intercompréhension comme un fait positif[14], le non-universalisme des valeurs comme un héritage majeur de nos civilisations, il est vain et un peu naïf de parler du devenir des langues minoritaires, de gloser sur le contexte dans lequel elles se situent; sauf, bien entendu, comme un des éléments du vaste système ludique qui donne, aux citoyens de la globalisation, l'impression qu'ils maîtrisent encore quelque chose.

Références bibliographiques

BENRABAH, M. (1999): *Langue et pouvoir en Algérie. Histoire d'un traumatisme linguistique*, Paris, Séguier.

BRUCKNER, P. (1995): *Le vertige de Babel*, Paris, Arléa.

GARDE, P. (1992): *Vie et mort de la Yougoslavie*, Paris, Fayard.

HERDER, J. G. (1977): *Traité sur l'origine de la langue*, Paris, Aubier-Montaigne [1770].

KNECHT, P. & THIBAULT, A. (1997): *Dictionnaire suisse-romand*, Genève, Zoé.

LAMONDE, D. (1998): *Le maquignon et son joual. L'aménagement du français québécois*, Montréal, Liber.

PASQUINI, P. (1994): *Les Pays des parlers perdus*, Montpellier, Presses du Languedoc.

POCHE, B. (1994): "Eléments pour une phénoménologie des systèmes linguistiques", *Langage et Société*, 67, 9-35.

TRUDEAU, D. (1982): *Léandre et son péché*, Montréal, Hurtubise HMH.

WALD, P. (1987): "La langue matérielle, produit de catégorisation linguistique", in: VERMES, G. & BOUTET, J. (dir.), *France, pays multilingue*, tome I, *Les langues en France, un enjeu historique et social*, Paris, L'Harmattan, 106-123.

14 Ce qu'avait essayé de faire, de manière polémique, Pascal BRUCKNER (1995).

Adresses des auteurs

Rut BERNARDI	SPELL Strada Rezia I-39046 Urtijëi spell-rut@ladinia.net
David BRADLEY	Linguistics / La Trobe University Bundoora VIC 3083 Australia d.bradley@latrobe.edu.au
Maya BRADLEY	Linguistics / La Trobe University Bundoora VIC 3083 Australia
Gabriele BUDACH	Institut für Romanische Sprachen und Literaturen J.-W. Goethe Universität Graefstr. 76 D-60054 Frankfurt Budach@em-uni-frankfurt.de
Rico CATHOMAS	Institut de Pédagogie Université de Fribourg CH-1700 Fribourg Rico.Cathomas@unifr.ch
Sylvie-Marie COLLET	43, r. des Prairies F-78230 Le Pecq
Renata CORAY	Institut de Journalisme Université de Fribourg - Miséricorde CH-1700 Fribourg rcoray@datacomm.ch
Florian COULMAS	FB 3, Modernes Japan Universität Duisburg D-47048 Duisburg coulmas@uni-duisburg.de
Silvia DAL NEGRO	Sezione di Linguistica Università degli Studi di Bergamo Piazza Vecchia 8 I-24129 Bergamo walser@ibguniv.unibg.it

Anna-Alice DAZZI GROSS
Lia Rumantscha
Via da la Plessur 47
CH-7000 Cuira
liarumantsch@rumantsch.ch

Jean-François DE PIETRO
Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP)
Faubourg de l'Hôpital 43
CH-2000 Neuchâtel
Jean-Francois.DePietro@irdp.unine.ch

Silvia DINGWALL
Englisches Seminar
Universität Zürich
Plattenstrasse 47
CH-8032 Zürich
dingwall@es.unizh.ch

Alexandre DUCHÊNE
Centre de Linguistique Appliquée
Université de Neuchâtel,
CH-2000 Neuchâtel
Hör-, Stimm- und Sprachabteilung
Universitätsspital Bern
CH-3000 Bern
alexandre.duchene@lettres.unine.ch

Eva Martha Eckkrammer
Institut für Romanistik der Universität Salzburg
Akademiestr. 24
A-5020 Salzburg
eva.eckkrammer@sbg.ac.at

Ludwig ELLE
Sorbisches Institut
Bahnhofstrasse 6
D-02625 Bautzen
si@serbski-institut.lusatia.de

Agurtzane ELORDUI
University of the Basque Country
Leioako Campusa
E-48940 Leioa
fvbelura@vc.ehu.es

Rita FRANCESCHINI
Romanisches Seminar
Universität Basel
Stapfelberg 7/9
CH-4051 Basel
franceschini@ubaclu.unibas.ch

Gabriela FUCHS
Universität Bern
Institut für Sprachwissenschaft
Länggassstrasse 49
CH-3000 Bern 9
ufmcurp@isw.unibe.ch

Ryan FURNESS
Universitat de Barcelona
Avinguda Industria 46
E-08960 Sant Just Desvern
rfurness@retemail.es

Claire DE GOUMOËNS
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Route de Drize 9
CH-1227 Carouge
degoumo@fapse.unige.ch

Manfred GROSS
Lia Rumantscha
Via da la Plessur 47
CH-7000 Cuira
liarumantsch@rumantsch.ch

Monica HELLER
Centre de Recherches en Education Franco-Ontarienne
OISE / UT
252, rue Bloor Ouest
Toronto Canada M5S 1V6
mheller@tortoise.oise.utoronto.ca

Eddy HUET
Psychologie anthropologique et linguistique
Université Paris VIII
2 rue de la Liberté
F-93526 St Denis Cedex 2

Dominique JEANNOT
Ecole normale
Faubourg de l'Hôpital 68
CH-2000 Neuchâtel
Dominique.Jeannot@ne.ch

Martine MARQUILLÓ LARRUY
Centre de Recherches Linguistiques de Poitiers
UFR Lettres et Langues
96, av. Recteur Pineau
F-86000 Poitiers
Martine.Marquillo@mshs.univ-poitiers.fr

Johanna MIECZNIKOWSKI-FÜNFSCHILLING
Romanisches Seminar
Universität Basel
Stapfelberg 7/9
CH-4051 Basel
fuenfschilli@ubaclu.unibas.ch

Jon MILLS
Faculty of Humanities
75, Castle Street
UK-Luton - Bedfordshire - LU1 3AJ
jon.mills@luton.ac.uk

Lorenza MONDADA
Romanisches Seminar
Universität Basel
Stapfelberg 7/9
CH 4051 Basel
mondada@ubaclu.unibas.ch

Katharina MÜLLER
Romanisches Seminar
Universität Basel
Stapfelberg 7/9
CH-4051 Basel
muellerka@ubaclu.unibas.ch

Heather MURRAY
Sprachwissenschaft-AAL
Universität Bern
Unitobler
CH-3000 Bern 9
heather.murray@aal.unibe.ch

Christa PIETH
Romanisches Seminar
Universität Basel
Stapfelberg 7/9
CH-4051 Basel
Christa.Pieth@lettres.unige.ch

Bernard POCHE
Centre de Recherche sur le Politique,
l'Administration, la Ville et le Territoire
Institut d'Etudes Politiques
Université de Grenoble
Domaine Universitaire - BP 48
F-38040 St.-Martin d'Hères Cedex

Ben RAMPTON

Centre for Applied Linguistic Research
Thames Valley University
18-22 Bond Street,
UK-London W5 5AA
ben.rampton@tvu.ac.uk

Clà RIATSCH

Institut für Romanischen Sprachen und Literaturen
Längassstrasse 49
CH-3000 Bern 9
cla.riatsch@rom.unibe.ch

Francine ROSENBAUM

Centre d'Orthophonie de la ville de Neuchâtel
rue de la Serre 11
CH-2000 Neuchâtel

Jordi SUÏLS SUBIRA

Universitat de LLeida
Princep de Viana 10, 8e, 2a
E-25008 Lleida
jsuils@lleida.com, suils@filcat.udl.es

Mahendra K. VERMA

Dept. of Language & Linguistic Science
University of York
UK-York, YO10 5DD
mkv1@york.ac.uk

Geneviève VERMÈS

Psychologie anthropologique et linguistique
Université Paris VIII
2 rue de la Liberté
F-93526 St Denis Cedex 2

Derniers numéros parus

No 62, octobre 1995, 285 p.
Richard J. WATTS & Iwar WERLEN /Hrsg.)
Perspektiven der angewandten Linguistik

No 63, avril 1996, 127 p.

Alexander SCHWARZ (éd.)
Enseignement des langues et théories d'acquisition
Sprachunterricht und Spracherwerbstheorien

No 64, octobre 1996, 183 p.

Anne-Claude BERTHOUD (éd.)
Acquisition des compétences discursives dans
un contexte plurilingue

No 65, avril 1997, 177 p.

Pascal SINGY & Peter TRUDGILL (éds)
Communication et pragmatique interculturelles

No 66, octobre 1997, 229 p.

Geneviève DE WECK (éd.)
Troubles du langage

No 67, avril 1998, 171 p.

Laurent GAJO (éd.)
Vous avez dit *immersion* ?...

No 68, octobre 1998, 205 p.

Jocelyne BUTTET SOVILLA & Dorothea WENIGER (éds)
Études en neurolinguistique

BEST COPY AVAILABLE

BEST COPY AVAILABLE

Anna-Alice Dazzi Gross
Lorenza Mondada (éds)

Les langues minoritaires en contexte
Minderheitensprachen im Kontext

Vol./Bd 2

Les minorités en mouvement: mobilité et changement linguistique
Minderheitensprachen in Bewegung: Mobilität und Sprachwandel

69/2
Bulletin suisse
de linguistique appliquée
juin 1999

215

BEST COPY AVAILABLE

Anna-Alice Dazzi Gross
Lorenza Mondada (éds)

Les langues minoritaires en contexte
Minderheitensprachen im Kontext

Vol./Bd 2

Les minorités en mouvement: mobilité et changement linguistique
Minderheitensprachen in Bewegung: Mobilität und Sprachwandel

69/2

Bulletin suisse
de linguistique appliquée

juin 1999

218

VALS
ASLA

Le ***Bulletin suisse de linguistique appliquée*** est l'organe de publication de l'Association suisse de linguistique appliquée (VALS/ASLA).
Publié avec le soutien financier de l'Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales et Pro Helvetia, le ***Bulletin suisse de linguistique appliquée*** paraît deux fois par an.

Abonnement personnel:	Suisse	sfr. 30.--	étranger	sfr. 35.--
Abonnement d'institution:	Suisse	sfr. 50.--	étranger	sfr. 55.--

Rédaction et administration: Marinette Matthey. Institut de linguistique. Université.
Espace Louis-Agassiz 1. CH-2000 Neuchâtel.
Tél. 032/720.83.15. Fax. 032/721.37.60. ccp 20-7427-1.

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1999.
Tous droits réservés.
ISSN 1023-2044

Sommaire du volume I

Les langues minoritaires entre diversité et standardisation
Minderheitensprachen zwischen Vielfalt und Standardisierung

Anna-Alice DAZZI & Lorenza MONDADA:
Prefaziun 7-14

Silvia DAL NEGRO:
"Il ruolo dell'italiano in alcuni sviluppi della morfosintassi walser" 15-29

Agurtzane ELORDUI:
Compensatory linguistic strategies in the gradual death process of a minority language: Evidence from some dying dialects of Basque 31-43

Jon MILLS:
Cornish Lexicography in the Twentieth Century: Standardisation and Divergence 45-57

Eva Martha ECKKRAMMER:
The Standardisation of Papiamentu: New Trends, Problems and Perspectives 59-74

David BRADLEY & Maya BRADLEY:
Standardisation of Transnational Minority Languages in Asia: Lisu and Lahu 75-93

Manfred GROSS:
Rumantsch Grischun: Planification de la normalisation 95-105

Rut BERNARDI:
Sprachplanungsprojekt - SPELL
SPELL - Servisc per planificazion y elaborazion dl lingaz ladin.
Standardisierungsprojekt der ladinischen Idiome in den Dolomiten 107-117

Florian COULMAS:
Sprachstandardisierung aus Minderheits- und Mehrheitsperspektive: Japanische Beispiele 119-133

Jordi SUILS & Ryan FURNESS:
The Occitan Language in the Aran Valley 135-150

Ludwig ELLE:
Mehrsprachige Kommunikation aus der Sicht einer Kleinsprache – Sorbisch im Alltag der Lausitz 151-162

Clà RIATSCH:
Literarische Reaktionen auf puristischen Normdruck
im Bündnerromanischen 163-177

Renate CORAY:
"Sprachliche Minderheit"
ein Grundbegriff der schweizerischen Sprachenpolitik 179-194

Bernard POCHE:
Où commence, où finit la notion de langue minoritaire?
Des familles dialectales aux "néo-langues" 195-215

Adresses des auteurs 217-221

* * *

Sommaire du volume II

Les minorités en mouvement: mobilité et changement linguistique
Minderheiten in Bewegung: Mobilität und Sprachwandel

Partie I:

L'école à l'épreuve de la diversité
Vielfalt als Herausforderung für die Schule

Claire DE GOUMOËNS, Jean-François DE PIETRO & Dominique JEANNOT:
Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école:
vers une prise en compte des langues minoritaires 7-30

Mahendra K. VERMA:
Bilingualism or bilingual support?
Ethnic minority bilingual children in English Primary schools 31-41

Rico CATHOMAS:
Zur Wirksamkeit des immersiven Unterrichts an den bündnerromanischen
Schulen in der Schweiz: Eine empirische Untersuchung 43-54

Gabriela FUCHS:
"...un pas vers la remise en cause du statut linguistique de notre commune..."
Reaktionen auf die Einführung von Projekten mit zweisprachigem
Unterricht ab Kindergarten- und Grundschulstufe 55-72

Geneviève VERMÈS, Sylvie-Marie COLLET & Eddy HUET:
Réflexion métalinguistique en langue minorisée:
Le cas du créole pour les enfants réunionnais en France 73-86

Alexandre DUCHÊNE & Francine ROSENBAUM:
La consultation logopédique comme espace de rencontre
des langues majoritaires et minoritaires 87-95

Partie II

Dynamiques migratoires et nouvelles minorités
Migration und neue Minderheiten

Ben RAMPTON:
Minority Languages: A view from research on "language crossing" 97-117

Martine MARQUILLÓ LARRUY:
Quel espace de liberté dans les choix linguistiques
de la minorité lusophone en Andorre? 119-136

Rita FRANCESCHINI:
Sprachadoption: der Einfluss von Minderheitensprachen auf die Mehrheit,
oder: Welche Kompetenzen der Minderheitensprachen haben?
Mehrheitssprecher 137-153

Partie III

Minorisation et mondialisation
Minorisierung und Globalisierung

Monica HELLER & Gabriele BUDACH:
Prise de parole : La mondialisation et la transformation des discours
identitaires chez une minorité linguistique 155-166

J. MIECZNIKOWSKI-FÜNFSCHILLING, L. MONDADA, K. MÜLLER & C. PIETH
Gestion des asymétries et effets de minorisation
dans des discussions scientifiques plurilingues 167-187

Silvia DINGWALL & Heather MURRAY:
The future of English in Switzerland: a majority/minority problem? 189-206

Marinette MATTHEY:
L'*europanto*. A propos d'un soi-disant pidgin européen 207-221

Adresses des auteurs 223-227

220

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69/2, 1999, 7-30

Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école: vers une prise en compte des langues minoritaires

Claire DE GOUMOËNS, Jean-François DE PIETRO, Dominique JEANNOT

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, den Einfluss von Minderheitensprachen — sowohl Regional- als auch Migrantensprachen — in der Schule zu untersuchen und didaktische Ansätze vorzuschlagen, die es erlauben, diese Sprachen als legitimes Unterrichtsobjekt zur Förderung der kognitiven und sozialen Entwicklung *sämtlicher* Kinder einzubinden, unhabhängig von ihrem sprachlichen Hintergrund.

In der französischsprachigen Schweiz sind im Rahmen eines sogenannten *"Eveil au langage / Ouverture aux langues"* erste Versuche durchgeführt worden. Sie dienen dazu, die SchülerInnen mit der Vielfalt der Sprachen in der Welt vertraut zu machen — darunter insbesondere mit solchen, die in der Klasse vorkommen —, ihr Wissen, ihre Repräsentationen sowie ihre Einstellungen gegenüber Sprachen zu erweitern und dadurch gleichzeitig zu lernen, genauer zu beobachten, hinzuhören und zu analysieren — was dem Sprachenlernen in der Schule entgegenkommen soll.

Nach einer kurzen Vorstellung unseres Ansatzes versuchen wir, besser zu verstehen, *was die SchülerInnen leisten und denken*, wenn sie mit mehrsprachigem Material konfrontiert werden; wir versuchen insbesondere darzustellen, wie sich im Verlauf des Versuchs aus der Klasse ein *espace plurilingue* bildet, worin sämtliche Sprachen unabhängig von ihrem Status als *Gegenstand* und *Werkzeug* bei der Konstruktion von Wissen ihren Platz finden.

L'école actuelle est confrontée de plusieurs manières à la question des langues minoritaires, qu'il s'agisse de langues régionales ou de langues parlées par des enfants migrants. Notre contribution a pour objet d'examiner les enjeux d'une meilleure reconnaissance de ces langues et de présenter une façon, parmi d'autres, de les prendre en compte, afin d'en faire un objet scolaire légitime, au service du développement cognitif et social de *tous* les élèves, qu'ils soient de langues majoritaires ou minoritaires.

Les démarches que nous proposons, et qui ont fait l'objet de premières mises à l'épreuve en Suisse romande, ont pour nom *"Eveil au langage / Ouverture aux langues"*. Elles visent à faire découvrir aux élèves la diversité des langues du monde - et en premier lieu des langues présentes dans la classe -, à élargir leurs connaissances, représentations et attitudes à l'égard des langues et, ce faisant, à développer des capacités générales d'observation, d'écoute, d'analyse favorables aux apprentissages langagiers, tant en langue de l'école que dans les autres langues enseignées.

Après une discussion des enjeux d'une prise en compte des langues minoritaires à l'école (chapitre 1) et une brève présentation de notre approche

(chapitre 2), nous tenterons de mieux comprendre *ce que font et pensent les élèves* lorsqu'ils sont ainsi confrontés, dans un cadre didactique précis, à des matériaux plurilingues (chapitre 3); nous essaierons en particulier d'examiner comment, à travers ces démarches, la classe peut progressivement être construite comme un *espace plurilingue*, dans lequel l'ensemble des langues, quels que soient par ailleurs leur statut et leur prestige, trouvent une place légitime en tant qu'*objet* de connaissance et *outil* dans la construction des savoirs. Nous observerons ensuite comment les enseignants appréhendent le rôle et les objectifs de ces approches (chapitre 4). Et nous reviendrons, pour conclure, aux perspectives que ces démarches ouvrent pour l'école, en particulier à propos des langues minoritaires (chapitre 5).

1. Les langues minoritaires à l'école: enjeux d'une prise en compte

C'est entre autres à l'école que les enfants et les adolescents développent, tout à la fois, des compétences dans différentes langues, des connaissances à leur propos et des représentations relatives à leur utilité, leur beauté, leur "valeur" sociale... L'école possède de ce fait une part de responsabilité dans la hiérarchisation des *façons de parler*, dans la détermination de ce qui sera perçu et vécu comme une *vraie langue* (à l'inverse des *patois*, des *jargons*, des *pidgins*), de ce qui sera considéré comme une noble *matière scolaire* (à l'inverse de la simple pratique, plus ou moins avouée, plus ou moins licite), bref de ce qui sera socialement reconnu et légitimé.

Pour les élèves, les enjeux sont considérables. Il ne s'agit pas moins que de savoir quelle place leur est accordée à travers leurs usages langagiers: *la langue que je parle est-elle reconnue? acceptée?* Est-elle un atout ou un handicap? Un savoir valorisé ou un parler relégué dans la cour de récréation, ou confiné dans un cours dénommé "langue et culture d'origine".

L'école se révèle ainsi comme un lieu où se cristallisent toutes les ambiguïtés et les questions relatives à la définition, au statut et à l'avenir des langues minoritaires: quelles sont, pour chaque situation particulière, les langues *minoritaires*? Sont-elles reconnues? valorisées? enseignées? Quelle place faudrait-il leur accorder dans les curricula? dans les certifications? etc. Le statut qui est attribué aux différentes langues concernées représente le produit d'une *construction sociale*, d'une négociation menée entre les institutions et les différents acteurs, dans un climat culturel et social où prévalent certains rapports économiques et où circulent diverses représentations et stéréotypes à l'égard des langues et de ceux qui les parlent.

Partant de l'opposition majorisation / minorisation, COSTE (1989) soulignait déjà toute la difficulté de définir ce qu'est — en contexte scolaire — une langue minoritaire. Il existe plusieurs formes et plusieurs degrés de minorisation. Il n'est qu'à penser aux enfants qui ont d'abord été socialisés dans un idiome local ou régional et qui, lors de l'entrée à l'école, voient tout à coup leur parler limité aux situations informelles; il n'est qu'à penser aussi, dans le contexte suisse francophone, à un élève d'origine allemande, récemment arrivé, et qui pourra se trouver minorisé par ses camarades, quand bien même l'allemand , langue pleinement reconnue par le système scolaire, est plutôt majoritaire en Suisse et en Europe; il n'est qu'à penser, enfin, aux élèves immigrés, appartenant à une communauté déjà minoritaire dans leur propre pays — Kurdes, Galiciens, etc. — et dont les langues ne trouvent aucune place dans le système scolaire (il n'y a généralement pas, en effet, de cours de langue et culture d'origine prévus pour ces idiomes!), qui sont donc, en quelque sorte, doublement minoritaires...

Quant à nous, nous distinguons, de manière descriptive, trois «statuts» pour les langues présentes dans l'école:

- la(les) langue(s) *de l'école*, ou langue(s) *commune(s)*, à savoir celle(s) qui ser(ven)t de moyen de communication et d'enseignement dans la salle de classe;
- les *langues vivantes (et anciennes) enseignées* et figurant explicitement dans le curriculum;
- les langues *présentes dans la classe*, dans l'environnement, mais qui restent souvent invisibles car elles ne font pas partie du curriculum officiel; ce sont essentiellement les idiomes locaux non reconnus par le système scolaire et les langues des enfants de la migration.

Et nous considérons qu'il est possible d'instaurer, dans la classe, par des activités didactiques spécifiques, une configuration différente de ces langues, dans laquelle chacune d'entre elles occupe une véritable place. Il ne s'agit en aucun cas de nier l'existence de rapports de force entre les langues, de langues dominantes et de langues dominées, mais bien de mettre en avant le rôle — et la responsabilité — des acteurs (individus et institutions) dans la gestion qui est faite d'une situation donnée.

Les voies possibles d'une prise en compte des langues minoritaires

En Suisse, plusieurs recommandations de la *Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique* proposent de rendre l'enseignement plus

ouvert à la pluralité des langues (entre autres CDIP 1991; 1995; 1998). On peut constater, au niveau national, un effort évident de promotion du plurilinguisme, que ce soit par l'encouragement au maintien de la langue d'origine des élèves, la promotion de l'enseignement bilingue, l'instauration des maturités bilingues ou l'abaissement de l'âge d'introduction d'une deuxième langue à l'école. Pourtant, dans les systèmes scolaires cantonaux, la situation est loin de correspondre de façon homogène à cette politique, en particulier en ce qui concerne les langues issues de la migration. Par exemple, les cours de langue et cultures d'origine continuent à fonctionner en périphérie de l'institution scolaire: ils ne sont en effet que peu intégrés dans le curriculum de l'école obligatoire et aucun canton n'en finance l'enseignement[1]! Comme le souligne COSTE (1989, 175) "les activités touchant aux langues et cultures d'origine restent fragiles parce que perçues comme accessoires, non centrales dans le projet éducatif". Ce faisant, une part importante des compétences des élèves — celle en langue minoritaire — est par conséquent occultée par l'école, entravant dès lors un développement dont on sait pourtant, aujourd'hui, qu'il doit pouvoir s'appuyer sur la totalité des expériences des enfants, sans qu'ils construisent une image négative d'une part d'entre elles (HAMERS, 1988; PERREGAUX, 1991).

La question de la pluralité linguistique, et de la distinction entre langue(s) de l'école et langues autres — qui recoupe largement celle entre langue(s) majoritaire(s) et langues(s) minoritaire(s) —, représente ainsi pour l'école d'aujourd'hui un *défi* à la fois fondamental et considérable. Il n'existe pas de solution simple et, probablement, pas de solution unilatérale et unique. L'enseignement d'une (ou plusieurs) langue(s) minoritaire(s) à l'ensemble des élèves— ainsi que cela a par exemple été expérimenté pour l'italien à La Chaux-de-Fonds (GREUB & MATTHEY, 1998)— est une voie, intéressante. De même l'enseignement bilingue, en particulier dans des régions où l'usage local d'une langue minoritaire est important (*cf.* CATHOMAS dans ce numéro).

Mais c'est un autre type de démarche que nous voulons présenter et examiner ici, à savoir l'exploitation de la diversité des langues présentes, à un titre ou un autre, dans la classe comme objet de découverte, de réflexion, comme base de

[1] Les idiomes régionaux (*sursilvan, vallader, schwyzertütsch, dialectes tessinois, patois francophones*) peinent également à s'intégrer de manière cohérente dans le système... On remarquera enfin que les enfants suisses de familles qui ont "migré" d'une région linguistique à une autre sont souvent encore moins reconnus que leurs camarades d'autres nationalités: en raison du principe de territorialité, en effet, ils ne peuvent recevoir aucun enseignement particulier dans leur langue d'origine! (LÜDI, DE PIETRO & PAPALOÏZOS, 1989-1990).

construction d'une culture langagière plus riche, plus ouverte, soutenant le développement social et cognitif des élèves.

Ces approches pédagogiques, initialement regroupées sous le terme *Language Awareness*, ont vu le jour en Grande-Bretagne dans les années 70, sous l'impulsion de E. HAWKINS (1987). Dès la fin des années 80, L. Dabène et son équipe du Laboratoire de linguistique appliquée de l'Université de Grenoble les ont adaptées au contexte pédagogique français sous la dénomination *Eveil au langage / aux langues* (DABÈNE, 1991; MOORE, 1995; CANDELIER, 1998). Parallèlement, en Suisse, dès les années 80, E. ROULET (1980) avait élaboré un cadre théorique visant à rapprocher l'enseignement du français langue maternelle et celui des langues étrangères, posant ainsi les bases d'une *pédagogie intégrée des langues*.

Pour exprimer en même temps la visée intégrative de notre approche et notre volonté de prendre en compte la diversité, nous parlerons quant à nous d'éveil au langage / ouverture aux langues à l'école (EOLE). Cette approche ne vise pas à *enseigner* les langues minoritaires, mais devrait — indirectement — rendre les élèves plus efficaces et plus ouverts dans leurs apprentissages linguistiques (DE PIETRO, 1995), en suscitant leur curiosité envers les langues, en enrichissant les représentations qu'ils en ont et, plus généralement, en développant leurs capacités (méta)linguistiques. Il en résulte en quelque sorte une intégration de l'ensemble des langues présentes dans l'école, à travers des activités d'observation, d'écoute, de réflexion qui suscitent un *dépassement* de l'opposition majoritaire / minoritaire — puisque toutes les langues interviennent *légitimement* dans les activités —, sans qu'il y ait pour autant occultation de cette opposition — celle-ci devenant justement un des objets potentiels de réflexion.

2. Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues

Dès le début des années 90, dans le prolongement des travaux mentionnés ci-dessus, le «Groupe L1/L2», à Neuchâtel, et l'équipe de C. Perregaux à Genève, ont commencé à construire des activités et à les expérimenter dans différentes classes (MULLER, 1994; Groupe L1/L2, 1995; PERREGAUX, 1995; DE GOUMOËNS, 1997). En 1997, sollicitée par ces deux équipes, la Commission romande des moyens d'enseignement (COROME) charge un groupe de rédaction[2] d'élaborer un avant-projet en vue de la réalisation de supports

[2] Ce groupe de rédaction était présidé par C. PERREGAUX et composé d'A.-M. BROI et des soussignés.

didactiques d'éveil au langage pour l'ensemble de la scolarité obligatoire, avant-projet dont nous décrivons les grandes orientations ci-après[3].

EOLE: des objectifs, des activités et un cadre didactique

Les démarches EOLE fournissent un «cadre global» à l'enseignement des langues et contribuent à mettre en relation les différentes langues enseignées dans l'école et/ou travaillées dans les activités EOLE: français, langues vivantes (et anciennes) enseignées, langues parlées par les élèves. Elles incitent les élèves à créer des liens entre ces trois univers linguistiques qui restent, trop souvent, complètement isolés les uns des autres.

Les contenus des activités EOLE se réfèrent à six «domaines» définis par HAWKINS (1987): la communication, le fonctionnement du langage, l'utilisation sociale du langage, le langage parlé par rapport au monde de l'écrit, la diversité et l'évolution des langues, l'apprentissage des langues.

La variété des activités qu'il est possible de conduire avec les classes — et qui font appel, d'une manière ou d'une autre, aux langues minoritaires — est immense. On pourra par exemple, avec de jeunes enfants, chanter «Frère Jacques» dans différentes langues et leur faire découvrir l'arbitraire du son des cloches (*dig ding dong (fr.); din don dan (it.); dlim dlim dlão (port.); bim bam bum (albanais)*); pour travailler leurs capacités d'écoute, on pourra leur faire écouter divers locuteurs, parlant différentes langues, et leur demander de repérer ceux qui parlent la même langue; des élèves plus grands pourront travailler sur la parenté entre les langues romanes (*italien, portugais, espagnol*, mais aussi *galicien* ou *romanche*); ils pourront analyser diverses variétés d'une même langue, par exemple autour des *schwyzertütsch* — mais aussi autour du français et de ses multiples variations sociales, générationnelles, régionales; ou encore, autour des variétés du romanche, on les invitera à réfléchir aux questions de standardisation et de norme; dans le domaine grammatical, comme nous le verrons plus loin en détail, les élèves, confrontés à d'autres systèmes linguistiques qui fonctionnent différemment, pourront mieux comprendre le fonctionnement du genre en français; on pourra, enfin, à propos des emprunts, leur faire découvrir tout ce que le français doit à des langues "minoritaires" présentes ou non dans la classe, telles que le portugais (marmelade < *marmelada*), le turc (caviar < *khâviâr*), le nahuatl (cacao < esp. *cacao* < *cacahuatl*) ou l'inuit (anorak < *anoré*, vent)...

[3] Pour plus d'informations à ce propos, voir COROME 1998; DE PIETRO, GOUMOËNS DE & JEANNOT, 1999 (à paraitre).

Le développement des compétences des élèves (à la fois au niveau des connaissances, des aptitudes, des représentations et des attitudes) doit reposer sur une approche structurée et sur des activités didactiques adaptées aux différents degrés de la scolarité. Parmi les différents modèles d'apprentissage, c'est l'approche socio-constructiviste qui nous a paru la mieux appropriée pour atteindre les objectifs visés et définir un cadre didactique cohérent. Il importe en effet — d'autant plus lorsqu'il s'agit de langues auparavant négligées par le système scolaire — d'insister sur le caractère social de l'apprentissage et sur la nécessité d'une activité propre de l'élève, « étayée » par l'action stimulatrice de l'enseignant. L'enjeu concerne donc, à travers les orientations prises, la construction, voire la modification, du rapport que les élèves entretiennent avec les langues, en leur faisant construire, en situation de découverte et de recherche, des savoirs langagiers qui seront immédiatement confrontés à ceux des autres élèves composant la classe. En outre, les objectifs - ambitieux - des approches EOLE ne peuvent être atteints dans le court terme, mais doivent s'inscrire dans un curriculum qui définisse quels apprentissages devraient être réalisés et à quels moments de la scolarité[4].

3. La construction d'un espace plurilingue en classe

Diverses activités, construites selon les principes définis ici, ont été expérimentées dans des classes, lors de la mise à l'épreuve du projet EOLE d'une part (COROME, 1998), dans le cadre de recherches antérieures d'autre part (DE PIETRO & MULLER, 1997; DE GOUMOËNS, 1997). L'un des objectifs poursuivis consistait à mieux comprendre ce que font les élèves lorsqu'ils travaillent selon de telles démarches et sont confrontés à des matériaux «plurilingues»: comment abordent-ils ces matériaux? Comment en parlent-ils? quels raisonnements développent-ils à leur propos? Comment — et en quoi — ce type d'activité transforme-t-il leurs capacités d'analyse, leurs capacités d'écoute, leurs représentations?... Autrement dit, il s'agissait d'entrevoir plus concrètement ce qui se passe *vraiment* dans les classes lorsque les élèves pratiquent des activités EOLE.

Pour répondre à ces interrogations, nous avons effectué diverses observations dans les classes, recueilli des documents produits par les élèves et enregistré des leçons. Ce sont ces données que nous allons examiner à présent, de manière qualitative, en nous appuyant principalement sur

[4] A ce propos, voir la première tentative d'élaboration curriculaire proposée dans l'avant-projet de COROME (1998).

quelques échanges verbaux recueillis en classe[5], et en mettant en évidence — à titre d'hypothèse — le parcours, cognitif et social, qui conduit à la construction de la classe comme espace plurilingue. Ce faisant, nous tenterons également de montrer la place, le rôle et l'apport des langues «minoritaires» dans cette construction.

Prélude à la construction d'un espace plurilingue

Le premier exemple, extrait d'un échange dans une classe de degré 2 (élèves de 7 - 8 ans), n'est là que pour mettre en évidence l'absence de connaissances à propos des langues en usage à l'intérieur même du pays, et, à un niveau plus général, les carences dans la "culture langagière" des enfants:

Exemple 1

Enseignante	où est-ce qu'on parle le suisse-allemand ?
Xavier	au Brésil
Ilona	en Suisse
Alicia	en Allemagne

Cet échange laisse songeur et invite à s'interroger sur l'expérience de vie de Xavier. Peut-être a-t-il eu l'occasion d'entendre parler suisse-allemand au Brésil?... En tous les cas, cet exemple, ainsi que d'autres, ne font que souligner la nécessité de mener un travail avec les élèves sur la diversité linguistique, en tant qu'élément de savoir à acquérir dans le cadre scolaire. Si un tel manque de connaissances n'est guère étonnant chez des enfants de 8 ans, il est en revanche frappant de voir que leur «culture langagière» ne s'enrichit guère durant la scolarité. L'exemple 2 fait apparaitre, de façon presque caricaturale, comme un figement des connaissances et représentations des élèves, figement qui pourrait aussi être perçu comme l'expression d'une certaine résistance à la pluralité:

Exemple 2

Un élève de 9ème année s'exprime à propos de la Suisse alémanique:
(...) On y parle le suisse allemand: langue dont on ne comprend pas les lettres de l'alphabet, les mots changent.

Ces deux exemples mettent bien en évidence la pauvreté des connaissances et représentations à propos la diversité linguistique, laissant apparaitre une culture langagière peu développée concernant cette diversité, voire une résistance à son égard. Bref, nous nous trouvons au point de départ d'un travail d'éveil aux langues, au seuil de la construction d'un espace plurilingue dans la classe.

---

5 Nos remerciements vont aux enseignant(e)s ayant participé à ces diverses expérimentations ainsi qu'à leurs élèves qui nous ont permis d'entrer dans leur classe et de recueillir toutes ces observations.

Entrouvrir l'espace...

Pour avoir une chance de réussir, ce travail d'ouverture devra prendre en compte les représentations acquises des élèves, les faire émerger pour les transformer progressivement en interférant et en interagissant avec elles. C'est pour cette raison que les activités EOLE débutent par une phase de *mise en situation* où chacun partage certaines de ses connaissances langagières intuitives, ce qui permet aussi aux élèves de prendre conscience du potentiel plurilingue de la classe et de la pluralité linguistique de l'environnement.

Dans l'exemple 3, lors d'une activité EOLE sur des questions de genre et de déterminant, la phase de mise en situation invite les élèves de 7-8 ans à découvrir un même mot dans quatre langues romanes (français: *la noix*, espagnol: *la nuez*, italien: *la noce*, portugais: *a noz*) et à s'exprimer à son propos; ils cherchent à identifier les langues, partagent leurs connaissances sur les langues présentées, discutent de leurs premiers constats:

Exemple 3

Les élèves regardent l'affiche présentant le mot noix en français, portugais, espagnol et italien:

Johann	c'est en plusieurs langues...
Xavier	ah, c'est pour ça que j'arrivais pas à lire
Sibylle	il y a l'italien !
Tim	*la noix* se prononce différemment dans les autres langues
Eva	c'est pas le même déterminant...
L'enseignante	c'est quoi le déterminant?
Max	*la*
Plusieurs élèves	*la-un-une-des*...
L'enseignante	je vois que vous connaissez plein de déterminants. Est-ce qu'il y a que des *la*?
Max	il y a aussi *a*
L'enseignante	et où on le met le déterminant?
Théo	devant les mots

Les élèves constatent les différences et les ressemblances et essaient d'identifier les langues. L'enseignante fait prononcer les mots par des élèves qui parlent les langues en question. Ils remarquent ensuite les différences de prononciation:

Eva	les sonorités c'est pas pareil...
Sandra (lusophone)	prononce le mot *a noz*
L'enseignante	qu'est-ce qu'on remarque?
Théo	*a* c'est *é*... c'est un *a* déformé...
Tim	quand il y a le *z* ça se prononce *ch*

La discussion relativement libre qui s'engage à partir de la présentation d'une affiche en quatre langues permet, dans un premier temps, d'opérer une rupture avec le monolinguisme qui prédomine en général dans la classe: les élèves

constatent l'irruption du plurilinguisme ("c'est en plusieurs langues!"). Les élèves locuteurs des langues présentées deviennent les experts de référence dans la prononciation de ces mots. Différentes observations et questions peuvent alors surgir, en particulier sur les différences entre le français et les autres langues présentes (à propos de la sonorité, de la relation graphophonémique, des déterminants, etc.). Le français reste toutefois la référence alors que les autres langues sont encore parfois vues comme des systèmes "déformés" par rapport au français: "*a* c'est *é*... c'est un *a* déformé".

De la norme monolingue aux références plurielles

En général, à l'écrit comme à l'oral, les enfants confrontés à un mot dans une langue non familière cherchent à l'associer à un signifiant ressemblant en français (LOPEZ ALONSO & SÉRÉ, 1998, 378). L'exemple 4 montre une tentative réussie de Toni qui affilie spontanément le mot *book* au mot *bouquin* en français. Cette stratégie intuitive est, dans ce cas, très probante (mais peut-être chanceuse!), puisque le nom *bouquin* vient effectivement de *boek*, signifiant *livre* en néerlandais:

> *Exemple 4*
>
> Toni dit à propos du mot *book*:
> *book*, c'est comme *bouquin* ... un bouquin, c'est comme un livre, sauf que ça veut dire que c'est plus gros

Au premier abord, l'exemple 5 peut en revanche paraitre moins concluant. Toni essaie cette fois-ci de deviner le sens du mot *Buch* et, comme on le voit, son hypothèse est erronée:

> *Exemple 5*
>
> Toni dit à propos du mot allemand *Buch* prononcé par l'enseignante:
> en portugais, *bur* c'est un âne

Pourtant, cet exemple est intéressant car Toni, élève bilingue portugais-français, ne se contente plus de mettre en œuvre la démarche d'exploration habituelle qui consiste, comme nous l'avons vu, à rapprocher un signifiant inconnu dans une langue étrangère (L_E) à un signifiant similaire en français (signifiant en $L_E \rightarrow$ français langue scolaire). En effet, dans sa recherche du sens d'un mot inconnu (*Buch*), Toni fait cette fois-ci appel à sa langue d'origine et non pas au français (signifiant en $L_E \rightarrow$ langue d'origine), profitant du fait qu'il dispose de deux langues de référence au lieu d'une seule.

Cet exemple montre ainsi comment, lors d'une activité EOLE, une diversification des stratégies des élèves peut avoir lieu face à des données en langue étrangère: le français, langue commune, langue de l'école, n'est plus

l'unique référence sur laquelle les élèves s'appuient; les langues des élèves deviennent elles aussi des points de référence auxquels les élèves s'autorisent à faire appel pour résoudre un problème. C'est là un indice, certes encore timide, de cet espace plurilingue en éclosion. C'est également une première illustration de la manière dont les langues scolairement minorisées peuvent, lorsque la situation l'autorise, devenir un outil au service de la compréhension.

Des résistances

Une pédagogie d'ouverture à la pluralité linguistique confronte les élèves à une multiplicité de perspectives et les incite à relativiser leur propre vision du monde. Ce mouvement de décentration n'est pas chose aisée pour des enfants, en particulier pour ceux qui sont monolingues et qui ont construit leur compétence langagière en "naturalisant" leur langue maternelle et en l'identifiant souvent au langage en général. Par les approches EOLE, ils sont amenés progressivement à concevoir leur langue comme un système parmi d'autres et à envisager leur rapport aux autres (langues et personnes) sous un angle nouveau. Une telle ouverture ne se fait pas sans résistances, comme nous le montrent les deux exemples suivants.

L'exemple 6 est extrait d'une activité au cours de laquelle les élèves, après avoir repéré le rôle des déterminants dans le marquage du genre, sont chargés de placer des mots allemands dans un tableau à double entrée (selon les critères du genre et de la langue). On y voit comment, malgré un travail préalable sur les déterminants en allemand, la langue maternelle vient interférer sur le classement. Antoine, en particulier, y exprime sa difficulté à accepter la différence observée:

Exemple 6

Antoine	là . *die Zitrone* c'est masculin
Observateur	pourquoi?
Antoine	ben . parce que c'est UN citron . . c'est masculin
Observateur	oui . . mais essaie de te souvenir de ce que l'on a dit
Antoine	ah oui *die* c'est soit pluriel soit . . . masculin? *das* c'est neutre . . . ah . oui . *die* c'est féminin . . eh . . . ça fait bizarre de dire UNE citron

On peut penser que ce n'est que lorsque l'aspect «naturel» du genre devient problème et est thématisé ("ça fait bizarre de dire UNE citron") qu'une véritable compréhension de ce qu'est le genre devient possible et qu'une ouverture à des fonctionnements langagiers différents peut se concrétiser. Dans cette perspective, des situations de travail par groupes d'élèves sont proposées, afin de provoquer l'émergence de conflits sociocognitifs entre élèves, de *résistances*, et

de favoriser la confrontation des points de vue, l'explicitation mutuelle et la mise en place de stratégies de résolution plus efficaces.

L'exemple suivant met justement en évidence le rôle moteur de l'interaction, des négociations entre élèves dans la construction du savoir. Les élèves doivent trier des cartes de mots espagnols, italiens, portugais et français dans un tableau selon les critères du genre et de la langue. Ils sont confrontés à un problème particulièrement aigu, puisqu'ils doivent entre autres classer le mot *la tomate*, dont le genre varie à travers les langues romanes[6]. L'exemple 7 dévoile ainsi les résistances de certains élèves (Yves), la perception et l'acceptation de l'arbitrarité du signe chez d'autres (Thomas, Stéphane) et leur capacité à argumenter en se basant sur des indices interlinguistiques formels (Théo):

Exemple 7

Thomas vient	placer la carte *o tomato* dans la ligne du portugais et dans la colonne masculin.
Enseignante	alors *la tomate* en portugais c'est pas féminin?
Thomas	non
Yves	on dit pas *le tomate* et *la chou*!
Thomas	oui mais le portugais c'est pas le français . . c'est pas les mêmes mots
Enseignante	cela vous parait juste?
Théo	oui parce que le *o* c'est comme *le* et le *a* c'est comme *la*
Stéphane	parce que en allemand aussi on dit des féminins alors que dans les autres langues c'est masculin . par exemple on dit *le sel* et en allemand on dit *la sel*
Thomas	moi je me suis dit que si je trouvais un *o* je mettais avec les autres *o*
Yves	oui mais c'est pas possible . on peut pas dire *le tomate*

Cet exemple illustre comment, en situation-problème, peuvent apparaitre de véritables confrontations contradictoires entre élèves. Selon GILLY (1995), ce type d'interaction correspond à une dynamique caractéristique du conflit sociocognitif, reconnu comme étant particulièrement bénéfique pour le développement de l'élève. On peut dès lors supposer que ce genre d'interactions sociales amorcera peu à peu, chez des élèves tels que Yves, le développement de la notion de l'arbitrarité du genre et une ouverture à la diversité linguistique.

Une ouverture qui devient palpable

L'exemple 8 représente un premier aboutissement du travail, interactif, que nous venons de décrire. Le français, en tant que langue de l'école, conserve certes un statut privilégié (c'est en français, par exemple, qu'on exprime l'objet de réflexion, *la tomate*), mais qui n'exclut plus les autres langues. Dans l'exemple choisi — et ce n'est bien sûr pas un hasard —, c'est d'ailleurs le français qui

6 En italien *il pomodoro* (masculin), en espagnol *el tomate* (masc.), en portugais *o tomate* (masc.).

occupe, au sein des langues romanes, une position particulière, et minoritaire ("toutes les langues sauf le français").

Exemple 8

Nadia prend la carte *il pomodoro* et la place dans la colonne des noms masculins

Nadia	*la pomme d'or*
Stéphane	par exemple *la tomate* en espagnol on dit au masculin
Enseignante	alors on s'aperçoit que *la tomate* c'est pas toujours féminin
Elèves	non
Enseignante	dans quelles langues?
Tina	c'est masculin en espagnol portugais italien . toutes les langues sauf le français

Dans de tels moments, les diverses langues auxquelles il est fait référence apportent chacune une contribution à une meilleure compréhension de ce qu'est le genre. Et il nous parait raisonnable de penser que, dès ce stade, toutes ces langues — quel que soit leur statut — deviennent ainsi des outils dans le travail sociocognitif de construction de savoirs (qu'est-ce que le genre, qu'est-ce qu'un déterminant, etc.) et de savoir-faire (repérer des indices formels, classer, etc.), des outils au service d'une meilleure compréhension du langage. De plus, les compétences des élèves bilingues deviennent utilisables, contribuant à la résolution de situations-problèmes (en l'occurrence un problème de classement dans l'exemple 9) soumises à l'ensemble de la classe ou des groupes de travail:

Exemple 9

Patricia (hispanophone), Toni (lusophone) et l'enseignante discutent à propos de deux cartes (image + nom) représentant *le chat* en espagnol (*el gato*) et en italien (*il gatto*):

Patricia	ici j'ai reconnu, c'est ma langue c'est l'espagnol . pour le déterminant
Enseignante	tu as reconnu grâce au déterminant . . d'accord . et là comment vous avez su que ici c'était en italien ? parce que tout à l'heure Jacques m'a dit qu'il y avait un mot en portugais et un mot en espagnol . pourquoi a-t-il dit ça ?
Toni	parce que cela se ressemble
Enseignante	oui . mais toi comment tu sais que c'est pas du portugais ?
Toni	parce qu'on dit pas *il gatto* (il appuie sur le « il ») mais on dit *o gato*
Enseignante	alors qu'est-ce qui est différent ?
Toni	je dois mettre un *o* ici .
Patricia	le déterminant
Enseignante	oui, c'est un autre déterminant
Toni	c'est un *o*

Comme on le voit, Patricia et Toni font appel à leurs compétences plurilingues pour avancer dans leurs démarches d'identification des langues; ils repèrent le fait que le déterminant peut être un trait distinctif entre les langues; et Toni met en évidence les similitudes entre deux langues latines. Ce faisant, ils ne cessent de "faire de la grammaire", au sens où on l'entend par exemple dans la perspective de la grammaire romande: ils observent, ils trouvent des indices, ils élaborent et utilisent une métalangue opératoire, etc.

Mais la mise en place de cet espace plurilingue n'a pas seulement des conséquences d'ordre cognitif: elle suppose également, comme le suggère l'exemple ci-après, la reconnaissance et la légitimation des langues prises en compte, et cela tout particulièrement lorsque celles-ci sont en plus parlées par l'un ou l'autre élève de la classe:

Exemple 10

Dans une des activités, prévue pour des élèves de 5ème primaire (10 - 11 ans), il s'agissait entre autres d'examinerr des textes, écrits dans différentes langues et comportant des emprunts au français. Dans un premier temps, les élèves s'efforcent d'identifier les langues dans lesquelles les textes sont rédigés. Face au texte albanais, un élève dit: "c'est de l'albanais d'après comme c'est écrit . il y a les mêmes lettres comme «gj» que dans le nom de famille de Monika"; puis les élèves, à tour de rôle, essaient de lire une phrase, jusqu'au tour de Monika... qui rigole bien: elle lit alors l'ensemble du texte et le traduit.

Autrement dit, l'instauration progressive, dans la classe, d'un espace plurilingue à travers la réalisation de démarches de type EOLE s'effectue dans une double perspective cognitive (recherche d'indices, activités d'écoute, de classement, etc.) et sociale (reconnaissance et légitimation des langues minoritaires). Ces deux perspectives, comme le montrent les exemples, sont indissociablement liées — et c'est d'ailleurs ce qui fait, selon nous, l'originalité des démarches EOLE parmi d'autres propositions visant à accroitre la reconnaissance et la légitimité des langues minoritaires à l'école: il ne s'agit pas tant de tenir un discours "bienveillant" à propos de ces langues, mais de travailler avec elles, dans des démarches de compréhension qui concernent toutes les langues et qui, de ce fait même, contribuent à la légitimation de l'ensemble des langues.

Le schéma ci-dessous esquisse un premier "modèle" de ce que pourrait être le processus de construction d'un espace plurilingue à l'école. A titre d'illustration, les différents exemples présentés dans ce chapitre sont repris et interprétés en fonction de leur orientation plutôt sociale ou plutôt cognitive, voire sociale et cognitive.

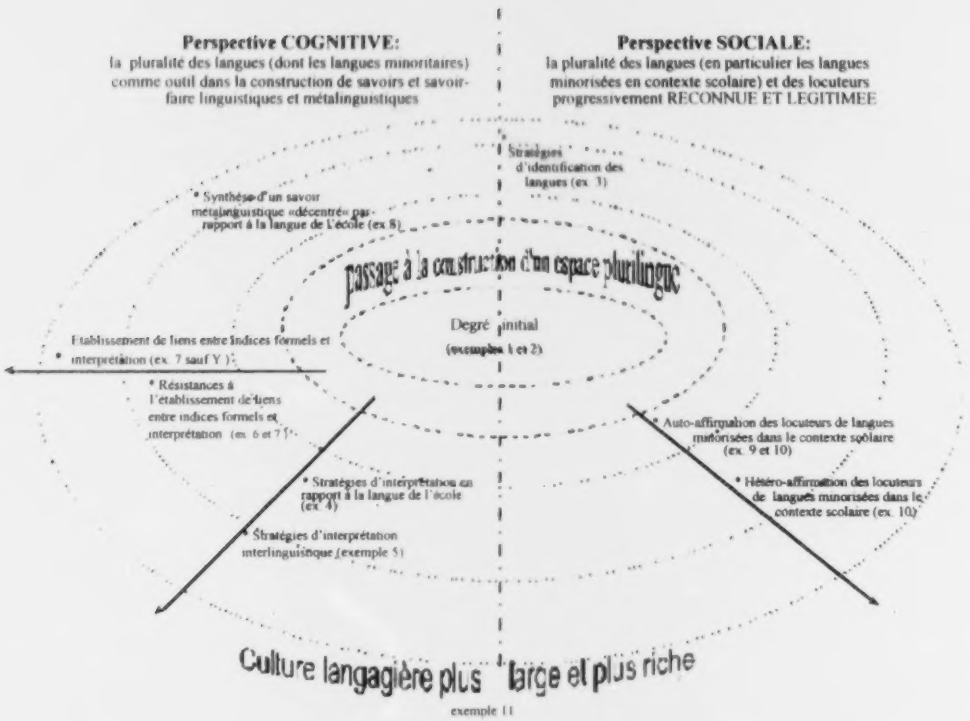


Schéma: le processus de construction progressive d'un espace sociocognitif plurilingue d'apprentissage à travers des démarches EOLE

L'exemple 11, ci-après, synthétise bien l'ensemble des observations que nous avons tenté d'illustrer et pourrait, d'une certaine manière, représenter l'aboutissement d'une première étape dans la construction de la classe comme espace plurilingue:

Exemple 11

Enseignante	donc tous les déterminants . oui qu'est-ce que tu as vu qui se passait avec ces déterminants ?
Olivier	qu'ils étaient pas tous les mêmes
Sacha	et qu'on écrit pas la même chose . en italien j'aime bien comment on dit .
Enseignante	t'aimes bien la sonorité ?
Sacha	ouais et en italien on dit une pomme d'or .
Enseignante	oui une pomme d'or
Jacques	et puis aussi que par exemple que *radis* peut-être c'est féminin en portugais et puis que c'est pas tout le temps euh . dans le même dans le même côté . . (fait référence aux colonnes du tableau) . *la tomate* par exemple en français c'est féminin et en portugais c'est
Silvia	masculin!
Jacques	c'est masculin
Sybille	mais en espagnol elle est aussi au masculin
Enseignante	oui c'est aussi masculin . et puis où encore ?

BEST COPY AVAILABLE

Silvia	en italien
Enseignante	en tout cas merci pour vos remarques . en tout cas moi je vois que Jacques il a beaucoup écouté et j'espère que vous retiendrez tout ça un peu dans vos têtes . on écoute encore Sacha
Sacha	en espagnol j'aime bien aussi ces mots *el rabano* .
Enseignante	alors vous avez appris des mots qui vous ont plu . alors maintenant je vous propose de passer à la suite et d'aller à votre place...

Outre que plusieurs des caractéristiques que nous avons observées s'y manifestent, il est intéressant de souligner une fois encore que les perspectives cognitives et sociales y sont très étroitement imbriquées.

Les langues minoritaires: des outils sémiotiques plurifonctionnels

Comme le montrent les exemples que nous avons examinés, les langues des élèves, souvent minorisées lorsqu'elles ne correspondent pas à celle(s) de l'école, trouvent une place de choix dans les processus de réflexion qu'ils mettent en oeuvre dans les activités EOLE. L'introduction de ces langues dans des activités de découverte, d'observation et d'analyse permet de susciter la curiosité et l'ouverture de tous les élèves envers les langues de leurs camarades et, plus largement, envers la diversité linguistique. Elle représente un moyen idéal, pour toute la classe, de découvrir d'autres fonctionnements langagiers et de mettre en perspective le français, langue de l'école, et les autres langues enseignées: un détour par des langues minoritaires constitue parfois un raccourci pour mieux comprendre des phénomènes langagiers de portée bien plus vaste.

Ce qui, en fait, est en jeu ici, c'est que les langues minoritaires deviennent un matériau parmi d'autres dans le travail effectué en classe: c'est en effet le système même de repérage, de référence des élèves qui, progressivement, évolue et intègre (potentiellement) l'ensemble des langues. Et une telle évolution, située sur le plan cognitif, correspond pour les langues minoritaires à une véritable reconnaissance puisqu'elles deviennent des objets scolaires légitimes, contribuant de plein droit à la construction des savoirs.

Des activités EOLE, conduites régulièrement, devraient ainsi permettre d'atteindre un double objectif:

- la *légitimation* et l'*accueil* des langues de tous les élèves et, corrolairement, le développement, chez les élèves qui parlent des langues minorisées, d'une meilleure estime d'eux-mêmes et, chez tous les autres, d'un intérêt pour ces mêmes langues;
- la *structuration* des connaissances linguistiques des élèves par la prise en compte de diverses langues présentes ou non dans la classe, et le

développement d'habiletés métalinguistiques grâce à ce travail de mise en perspective — par une réflexion inter-linguistique — de la langue de l'école.

Comme nous l'avons vu, diverses étapes jalonnent le parcours qui conduit à ces objectifs, parcours jamais achevé, sans cesse menacé par de nouvelles résistances, imprévues, mais qui nous semble constituer une priorité pour l'école d'aujourd'hui.

4. Des démarches EOLE à l'école: ce qu'en pensent les enseignants

L'analyse qualitative de nos données, telle que nous l'avons illustrée dans le chapitre précédent, met en évidence, nous semble-t-il, la richesse et l'intérêt des activités déployées par les élèves. Mais que pensent les enseignants de telles activités didactiques? Quelles conceptions ont-ils des démarches EOLE? Quelles sont leurs attentes?

Afin de mieux connaitre l'impact de ces démarches auprès des enseignants, une mise à l'épreuve de cinq activités didactiques dans 41 classes romandes a été réalisée dans le cadre du projet COROME (1998)[7]. Les résultats obtenus sont très positifs[8] et les enseignants se déclarent très intéressés par de telles démarches, quel que soit le profil linguistique de leur classe[9]. Ce sont deux de ces résultats, qui concernent directement la question de la place des "autres" langues dans l'école, que nous aimerions à présent examiner.

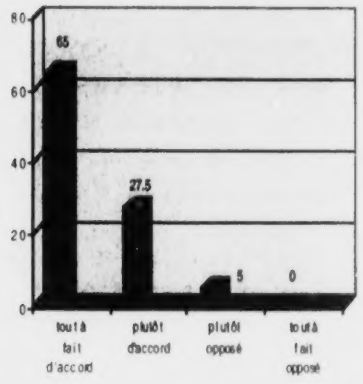
Les approches EOLE permettent-elles aux élèves locuteurs de langues minoritaires de s'affirmer?

Une des questions posées aux enseignants portait sur ce point. Les réponses sont massives: 92,5% des enseignants y répondent par l'affirmative.

7 Les informations ont été recueillies de diverses manières: un questionnaire adressé aux enseignants et un cahier de bord dans lequel ils devaient noter leurs commentaires et évaluations concernant l'activité réalisée et son déroulement, des observations dans les classes et, enfin, quelques interviews conduits avec des enseignants et des élèves. On soulignera à cet égard que les enseignants étaient volontaires et que, pour la grande majorité d'entre eux (74%), ils n'avaient jamais auparavant travaillé selon le type de démarche qui leur était proposé et n'ont pu bénéficié que d'une demie journée de formation.

8 Pour une analyse plus approfondie des résultats, voir COROME, 1998 et DE PIETRO, 1998.

9 A ce propos, il faut relever que la majorité des classes étaient fortement pluriculturelles et plurilingues, ce qui reflète tout à fait la situation générale en Suisse.



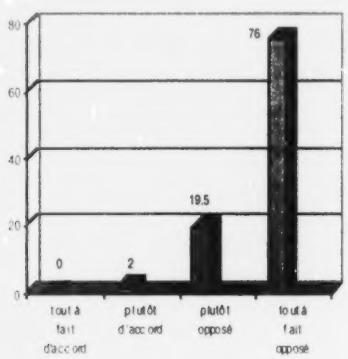
Réponses à la question: «Cette démarche permet aux élèves connaissant d'autres langues de s'affirmer» (en %, n = 41)

Une enseignante nous dit par exemple à ce propos que l'activité réalisée dans sa classe (sur les emprunts linguistiques) a permis de "mettre en valeur d'autres cultures souvent peu valorisées par notre enseignement". Une enseignante d'école maternelle nous explique que désormais "il n'est pas rare qu'un enfant se mette à chanter Frère Jacques dans une autre langue". Une autre enseignante considère que ce type d'activités constitue "une forme de reconnaissance des cours de langue et culture italiennes, portugaises, espagnoles". Une autre encore estime pour sa part: "Si certains [élèves] sont fiers de leur langue, d'autres la vivent comme un handicap. A leurs yeux et à ceux de leur famille, l'école reconnait enfin et met en valeur la différence... et leurs copains les écoutent avec intérêt".

De façon générale, les enseignants estiment que les élèves sont contents, fiers, de voir leur langue ainsi reconnue et légitimée. Pourtant, pour les élèves parlant des langues minorisées dans le contexte scolaire, le chemin qui conduit à l'acceptation de leur propre langue peut être long; et certains d'entre eux manifestent parfois un peu de gêne, voire refusent de s'exprimer. Dans son *Cahier de bord*, une enseignante de maternelle écrit à ce propos: "L'élève portugaise chantait avec la cassette mais refusait d'accepter le fait qu'elle avait compris des mots. Il faut que je trouve le moyen de lui faire comprendre que c'est une chance de savoir deux langues et qu'elle ose le montrer. La deuxième fois ça a marché. C'est étonnant". Une autre nous dit: " J'ai senti que les élèves connaissaient la chanson dans leur langue maternelle mais n'ont pas osé la chanter. Ils ont toutefois tous montré des signes d'enthousiasme en entendant leur langue".

EOLE: des approches réservées aux élèves issus de la migration?

Comme les enseignants de la mise à l'épreuve étaient volontaires, les réponses que nous venons d'examiner ne sont pas vraiment surprenantes. Cependant, au vu de ces résultats, on pourrait craindre que les enseignants considèrent EOLE comme une approche destinée uniquement aux élèves d'autres origines linguistiques, qu'elle soit vue comme une sorte de pédagogie compensatoire ou qu'elle suscite quelques réticences chez les élèves monolingues... Or, cela n'est pas le cas: 95.5% des enseignants sont *plutôt opposés* ou *tout à fait opposés* à l'idée selon laquelle les démarches EOLE concerneraient essentiellement les élèves d'autres origines linguistiques:



Réponses à la question: "Cette démarche concerne essentiellement les élèves d'autres origines linguistiques" (en %, n = 41)

Ce résultat nous parait particulièrement intéressant, car c'est bien là, selon nous, la finalité des approches EOLE qui visent une intégration de l'ensemble des langues — langue de l'école, langues enseignées, langues de la migration, langues lointaines ou proches — dans des activités prenant en compte à la fois les attitudes et les aptitudes et concernant *tous* les élèves.

A titre de conclusion de ce bref parcours des résultats de notre mise à l'épreuve, nous ne retiendrons ici que cette idée, fondamentale selon nous: *les démarches EOLE concernent l'ensemble des élèves et l'ensemble des langues présentes dans la classe*! Rien n'exprime mieux ce jeu dans la diversité et la pluralité des langues et des locuteurs que cette déclaration d'enseignante: "Bastien nous dit que son grand-papa connait une autre langue qui s'appelle le patois. Je lui ai proposé de demander à son grand-père de lui apprendre la

BEST COPY AVAILABLE

chanson en patois (s'il la connait). Je chercherai de mon côté s'il existe une version de cette chanson en patois"...

5. Eléments pour une conclusion

Les approches EOLE ouvrent non seulement des pistes pour une prise en compte de la réalité plurilingue des classes d'aujourd'hui, mais elles offrent à *tous* les élèves la possibilité de développer des aptitudes et attitudes favorisant une meilleure compréhension des phénomènes langagiers *dans leur unité et leur diversité*, ainsi qu'une plus grande ouverture à la diversité des langues — des éléments certainement importants, indirectement, pour l'apprentissage des langues.

Pourtant, le risque est grand que les démarches EOLE, à l'image des cours de langue et culture d'origine, se voient attribuer un statut marginal, voire parasitaire, dans le système scolaire actuel. Pour éviter ce biais, il nous parait fondamental qu'elles puissent s'inscrire dans un cadre didactique explicite et cohérent, et constituer un curriculum couvrant l'ensemble de la scolarité.

Le *cadre didactique* que nous avons élaboré[10], de nature socio-constructiviste, met l'accent sur divers points: pédagogie active et de découverte; importance du travail de groupe et des interactions entre élèves, qui suscitent l'émergence de représentations et de conflits socio-cognitifs, la recherche négociée de solutions, etc.; confrontation à des matériaux riches et diversifiés (écrits, oraux, etc.); mise à disposition d'activités structurées, fournissant aux enseignants et aux élèves une *méthode* de construction des savoirs; etc. Un tel cadre nous parait susceptible d'assurer l'*efficience* psychopédagogique des apprentissages. Mais il permet aussi d'assurer leur *légitimité* scolaire, en les inscrivant dans une perspective cohérente par rapport à l'ensemble des apprentissages aujourd'hui reconnus dans l'institution scolaire. Et c'est ainsi que les matériaux utilisés dans la construction des savoirs — en l'occurrence les langues dans toute leur diversité — peuvent eux aussi acquérir une légitimité qui, pour ce qui est des langues minoritaires, leur fait souvent largement défaut.

La place qui sera réellement octroyée aux activités et démarches proposées — et, a fortiori, aux langues sur lesquelles elles s'appuient — dépendra également de l'élaboration d'un véritable *curriculum EOLE* et de son intégration dans les programmes scolaires. Trop souvent, en effet, les démarches du type de celles que nous proposons ne sont prises en compte que pour les «petites classes»,

10 Pour plus de détails, voir COROME, 1998.

avant que les «vrais» apprentissages ne commencent... Or, nous espérons avoir montré ici que les enjeux des activités EOLE vont beaucoup plus loin qu'une simple sensibilisation, qu'un simple «éveil»[11]! De plus, si la construction progressive de la classe comme espace plurilingue doit évidemment débuter dès l'entrée à l'école, il a été montré que c'est souvent à l'école secondaire — moment de l'adolescence, des phénomènes identitaires de groupes, mais aussi moment de la sélection... — que les résistances les plus grandes à la différence se manifestent et qu'apparaissent des représentations stéréotypées, des préjugés à l'encontre des langues enseignées et des locuteurs qui les parlent (de Pietro, 1994). Les démarches EOLE doivent par conséquent fournir un curriculum complet, fondé sur une difficulté et une richesse croissantes des activités, afin d'accompagner l'ensemble des élèves tout au long de leur cursus et les aider à construire une *culture langagière* structurée, cohérente — et ouverte.

Si ces conditions sont satisfaites, les démarches EOLE pourraient être appliquées avec succès à l'école.[12] Cependant, ces démarches seules ne suffiront pas à mener à bien ce travail de reconfiguration des langues à l'école: *l'enseignement des langues minoritaires* — qu'elles soient des langues d'usage régional ou des langues liées aux mouvements migratoires — reste nécessaire, tout comme le fait de s'interroger sur son statut dans l'école pour éviter qu'il continue à graviter en périphérie du système. Une possibilité serait, comme nous l'avons vu dans le chapitre 1, d'offrir aux élèves des langues majoritaires l'opportunité d'apprendre l'une ou l'autre des langues présentes dans la classe et/ou de développer l'enseignement bilingue là où un idiome minoritaire est largement usité dans les situations informelles. Mais cela non plus ne saurait être suffisant. Car «la volonté de majorisation ne suffit pas à donner à de tels enseignements un statut dans l'école autre que marginal» (COSTE, 1989, 175)... Pour que ces langues soient véritablement reconnues, il faut aussi qu'elles acquièrent une *légitimité* didactique pour l'ensemble des élèves, qu'elles deviennent un objet scolaire, un outil au service d'apprentissages divers. Les démarches EOLE représentent ainsi une des pièces du dispositif, plus large, qui pourrait permettre aux langues minoritaires de fonctionner, dans le système scolaire, en tant qu'*outils sémiotiques* complets: outils de communication en premier lieu, mais aussi outils au service de l'élaboration de savoirs, outils au service de la construction identitaire des élèves.

11 Peut-être serait-il temps, d'ailleurs de chercher une autre dénomination, moins ambigüe.

12 Une recherche à laquelle nous participons, intitulée EVLANG — soutenue par la Commission européenne dans le cadre des programmes SOCRATES/LINGUA et, en Suisse, par l'Office fédéral de l'Education et de la Science — est conduite actuellement dans le but de mieux mesurer les effets, en termes d'aptitudes et d'attitudes, d'un enseignement régulier d'éveil et d'ouverture aux langues. *Cf.* CANDELIER 1998.

Pourtant, l'avant-projet EOLE, que nous avons rédigé — sous mandat COROME — et soumis aux autorités scolaires et aux associations d'enseignants, bute actuellement sur plusieurs difficultés qui mettent en question sa réalisation. Nous faisons l'hypothèse que c'est principalement à un niveau externe que ces obstacles se situent: cout de l'opération, intégration dans le système général de l'école, etc. Mais on ne peut s'empêcher aussi d'établir certains rapprochements avec l'accueil pour le moins mitigé qui a été réservé aux propositions relatives aux langues de la migration dans le "Gesamtsprachenkonzept" (CDIP, 1998), comme si le climat n'était pas encore vraiment propice à une telle ouverture...

Nous sommes néanmoins d'avis que le travail doit être poursuivi dans cette direction et l'ensemble des données, de natures diverses, que nous avons recueillies dans les classes et auprès des enseignants nous confortent dans nos convictions. Le caractère toujours plus multiculturel des classes rend de plus en plus nécessaire et urgente la recherche de voies nouvelles pour assurer l'intégration de *tous* les enfants et leur socialisation plurilingue, indispensable à l'époque actuelle.

Les approches EOLE ont l'ambition de participer ainsi à une meilleure réussite scolaire de tous les élèves, qui passe, selon nous, par la double perspective, sociale et cognitive, que nous avons illustrée ici. Introduire la diversité linguistique en classe permet en effet aux élèves de se développer en exploitant mieux la multiplicité de leurs expériences, de leurs capacités et de leurs savoirs. Dans le système scolaire tel qu'il fonctionne aujourd'hui, on observe souvent, au contraire, ce qu'on peut considérer comme un processus de «réduction majoritaire», consistant en une occultation de la diversité linguistique qui empêche les élèves d'exploiter certains pans de leur répertoire linguistique — et, par conséquent, cognitif, affectif et social — et de comprendre la nature même du langage, en le réduisant aux manifestations d'une langue unique. N'est-ce pas là, déjà, ce que disait U. ECO dans son ouvrage *La recherche de la langue parfaite* (1994): "La langue mère n'était pas la langue unique, mais l'ensemble de toutes les langues"?...

Bibliographie

CANDELIER, M. (1998): "L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen «Evlang»", in: BILLIEZ, J. (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, CDL-LIDILEM, 299-308.

CDIP (1991): *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère*, Berne, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

CDIP (1995): *Promotion de l'enseignement bilingue en Suisse*, Berne, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

CDIP (1998): *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire?* Berne, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

COROME (1998): *Eveil au langage / Ouverture aux langues. Avant-projet du groupe d'étude*, Neuchâtel, Commission romande des moyens d'enseignement.

COSTE, D. (1989): "Minorisation et majoration en situation d'apprentissage institutionnel", in: PY, B. & JEANNERET, R. (Eds), *Minorisation linguistique et interaction*, Neuchâtel, Faculté des lettres, 169-178.

DABÈNE, L. (1991): "Enseignement précoce d'une langue étrangère ou éveil au langage?", *Le français dans le monde*, Numéro spécial, Août-septembre, 57-63.

DE PIETRO, J.-F. (1994): "Une variable négligée: les attitudes", *Education et recherche*, 1, 89-111.

DE PIETRO, J.-F. (1995): "L'éveil au langage, un complément nécessaire à l'enseignement bilingue", in: CARDINAUX-MAMIE, A.-M. (Ed.), *Rencontre IRDP - Canton du Valais: Apprentissage bilingue à l'école. Compte rendu des travaux de Bramois/Sion*, Neuchâtel, IRDP.

DE PIETRO, J.-F. (1998): "Demain, enseigner l'éveil aux langues à l'école?... in: BILLIEZ, J. (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, CDL-LIDILEM, 323-334.

DE PIETRO, J.-F. & MULLER, N. (1997): "La construction de l'image de l'autre dans l'interaction. Des coulisses de l'implicite à la mise en scène", *Bulletin VALS/ASLA*, 65, 25-46.

DE PIETRO, J.-F., GOUMOENS DE, C. & JEANNOT, D. (à paraitre): "Discovering languages... and pupils who speak them. Didactic activities for developing an aware and openminded approach to languages in public schools", *Language Awareness*.

ECO, U. (1994): *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*, Paris, Seuil.

GILLY, M. (1995): "Approches socio-constructivistes du développement", in: GAONAC'H, D. & GOLDER, C. (eds), *Profession enseignant. Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette, 130-167.

GOUMOENS DE, C. (1997). "Une activité d'éveil au langage et d'ouverture aux langues sur les déterminants", in: *Expériences d'éveil aux langues et au langage*. (Actes du Colloque du 24 mai 1997), Paris:,Faculté des sciences humaines et sociales de la Sorbonne.

GREUB, J. & MATTHEY, M. (1998): *Expérience interculturelle à l'Ecole primaire de La Chaux-de-Fonds: intégration des cours de langue et culture italiennes dans l'enseignement neuchâtelois. Rapport final, années scolaires 1994-1997*, Neuchâtel (canton), Office de la documentation et de la recherche pédagogiques.

Groupe L1/L2 (1995): *L'éveil au langage: une perspective d'enseignement plurilingue*, Neuchâtel, document ronéotypé (rapport d'expérience non publié, disponible à l'IRDP).

HAMERS, J.F. (1988): "Un modèle de développement socio-psychologique du développement bilingue", *Langage et société*, 43, 69-92.

HAWKINS, E. (1987): *Awareness of Language: an introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.

LOPEZ ALONSO, C. & SÉRÉ A. (1998): "L'illusion de la forme du mot: opacité et transparence", in: BILLIEZ, J. (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, CDL-LIDILEM, 377-382.

LÜDI, G., DE PIETRO, F. & PAPALOÏZOS, L. (1989-1990): "Etranger dans son propre pays : dimensions linguistiques de la migration interne en Suisse", in: *Images de la Suisse = Schauplatz Schweiz*, Berne, Société suisse d'ethnologie, 269-297.

MOORE, D. (1995): "Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues", *Babylonia*, 2, 26-31.

MULLER, Ch. (1994): "Langue et culture d'origine: un droit légitime", *Babylonia*, 4, 24 -26.

PERREGAUX, C. (1991): "«Je me cache dans la calèche pour parler italien» ou que disent des enfants étrangers de 5 ans sur leurs langues et sur leur apprentissage de la lecture?", in: DASEN, P. et al., *Vers une école interculturelle*, Université de Genève:,Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, 91-140.

PERREGAUX, C. (1995): "L'école, espace plurilingue", *Lidil*, 11, 125-139.

ROULET E. (1980): *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier/CREDIF.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69/2, 1999, 31-41

Bilingualism or Bilingual Support?
Ethnic minority bilingual children in English Primary schools

Mahendra K. VERMA

Abstract

This paper aims to contribute to the growing body of debate in favour of or against "English-only" in the education of linguistically diverse populations. The inner city schools in Great Britain - in England, Scotland and Wales - have undergone a radical visual, linguistic andcultural transformation in the last four decades with the arrival in the predominantly English-speaking community, of the new immigrants and refugees, and their children. The third generation children born in this country continue to arrive in the nursery and primary classrooms with fluency in the heritage language but many of them lack an adequate level of competence in English to cope with the demands of the National Curriculum. The purpose of this paper is to examine the tension in the language planning ethos embedded in the National Curriculum between fostering "bilingualism" and promoting "English" via "bilingual support". This paper is based on a critical appraisal of several government language education related documents for England; a sociolinguistic analysis of the results of a major project Working With Bilingual Children, and subsequent mini-projects which investigated the conceptualisation of "bilingualism" and "bilingual support" in relationto the ethnic minority children in primary schools in England.

This paper aims to critically examine the body of debate in favour of or against "English and bilingual support only" that is currently dominating the education of linguistically diverse ethnic minority children in primary classrooms in England. Inner city primary schools have undergone a radical visual, linguistic and cultural change in the last four decades with the arrival of new groups of immigrants, refugees and their children. Many of these schools have an overwhelming population of English as a second language (ESL) speaking children ranging from 45% to 90%. Most of these bilingual / potential bilingual children have competencies in their heritage languages and English in varying degrees. MILLS (1995) describes the range of their linguistic abilities:

> "Some children have abilities which are only apparent in one language. Many of us have had experience of meeting children who are monosyllabic in English but can carry out lengthy and involved conversations in another tongue, or children who are very able in English but who can not communicate well in their first language. Similarly, some children have abilities which transfer across language boundaries; they can describe, report incidents, and tell stories in two languages." (MILLS, 1995, 144)

In the 1970s the language education of these ethnic minority children was based on "English-only" ideology. There was a general belief among ESL teachers and educationalists that the acquistion of ESL by ethnic minority children was simply a matter of "picking it up":

"Many of the teachers consulted in the course of the survey said that in the "normal" class situation the non-English speaking children learn English simply by picking it up, and *can speak it within three months of their arrival.*" (Schools Council Working Paper, 31, 1970, 27)

This magic acquisition period of three months, however, did not reflect the language experience of a vast majority of children who needed specialist ESL help. It is clear from a report of the Department of Education and Science, *A Language for Life* (The Bullock Report, 1975) that some ethnic minority children even after studying for two years in primary schools entered the secondary school with serious English language difficulties as far as fluency and accuracy was concerned. Most minority children needed longer, and some required more time than the primary stage offered.

Inspite of the emphasis on the acquisition of ESL from the early years the Bullock Report (1975) also recognised the value of the heritage language of the ethnic minority children and said that their (potential) bilingualism was:

"...an asset, ... something to be nurtured, and one of the agencies which should nurture it is the school... the school should... help maintain and deepen (pupils) knowledge of their mother tongues" (Bullock, 1975, 249)

"No child should be expected to cast off the language of the home as he crosses the school threshold, nor to live and act as though school and home represent two totally separate and different cultures which have to be kept firmly apart. The curriculum should reflect many elements of that part of his life which a child lives outside school. ... The school that really welcomes in its immigrant parents must also be prepared to welcome their languages." (Bullock, 1975, 286-294)

This ethos of pluralism and bilingualism has since been eroded by the underlying monolingual beliefs, policies and practices in education in England. The subsequent developments in education with the publication of the Swann Report (Education for All, 1985), the Education Reform Act (1988), the Kingman Report (1988), the Cox Report (1989), English in the National Curriculum (1995) and other DFE (1995) and SCAA (1996a, 1996b) documents universally recognised the value of bilingualism but rejected even the idea of any form of bilingual education for ethnic minority children. The Swann Report exhibits inherent contradictions as do the reports and recommendations that followed it. On the one hand, Swann superficially imitated the Bullock Report's recognition of the positive value of heritage languages and advocated equality of access to education and equal freedom and opportunity. On the other hand, he excluded heritage languages from pedagogic use for the cognitive and bilingual development of minority children in the primary classroom.

"The ethnic majority community in a truly pluralist society can not expect to remain untouched and unchanged by the presence of ethnic minority groups - indeed the concept of pluralism implies seeing the very diversity of such a society... and the variety of

languages and language forms as an enrichment of the experiences of all those within it." (SWANN, 1985, 1, 4-5)

"It has been suggested that mother tongue provision can help ameliorate the difficulties facing non-English speaking pupils entering school for the first time. It must however be recognised we believe that such provision can at best serve only to delay rather than overcome the trauma for these pupils of entering an English speaking environment" (SWANN, 1985, 7:3.17, 407)

FITZPATRICK's (1981, 1987) MOTET (Mother Tongue and English Teaching Project) research disproved Swann's prediction and concluded:

"The experimental groups overall did better than the controls in English and Panjabi tests of communication but there was little difference in overall English performance. ... With regard to the children's acquisition of English, it is clear that the amount of time spent on learning English in school (in this case full or half time) bears no relationship to the overall performance in English. ... As far as Panjabi was concerned, the clear *superiority* in performance of the experimental groups was accompanied by indications of a transfer of higher level ability to more complex tasks in English." (FITZPATRICK, 1987, 109)

HAMERS and BLANC (1989) commented on Swann's misinterpretation of the available reserach data:

"... the Swann Report completely misrepresented research data on mother-tongue teaching and bilingual education and concluded that education should provide better ESL programs, but the mother-tongue education should be the responsibility of ethnolinguistic minorities. These conclusions, both in the United States and the United Kingdom, were reached on exclusively ideological grounds they completely disregard the existing empirical evidence on bilingual education, and in particular the consequences for minority children of teaching exclusively through the mainstream language." (HAMERS & BLANC, 1989, 192)

Swann went further and challenged the ethnic community to prove the "true" nature of the "mother tongue".

"If a language is truly the mother tongue of a community and is the language needed for parent/child interaction... or for access to the religious and cultural heritage of the community, then we believe it will survive and flourishregardless of the provision made for its teaching and/or usage withinmainstream schools." (SWANN, 1985, 7:3.17, 408)

On the misconceived recommendation of Swann, pupils' heritage languages were included in the modern foreign languages curriculum alongside the major European Union languages which are taught as ab initio languages. Although the curriculum recognised that the presence of these languages (referred to as "community languages") "opened up interesting and challenging opportunities for language learning" they did not offer these languages alongside English in the primary classroom. The rationale for treating heritage mother tongues as "foreign" languages was perhaps based on the assumption that in the third generation ethnic minority communities there will be a pattern of language shift from heritage languages as mother tongues to English as mother tongue. The curriculum for modern foreign languages is based on the assumption that learners start *ab initio* whereas the heritage language learners go to the community languages voluntary classes with varying degrees of competence in

BEST COPY AVAILABLE

the target language i.e. their heritage language. The positioning and shaping of heritage languages and their ethnic learners on the foreign language potter's wheel has been pedagogically and culturally unsound. This strategy does, however, contribute to the educational and linguistic planning for non-preservation in the National Curriculum.

In addition to transforming "mother tongues" into "foreign languages", Swann established the supremacy of English and the English curriculum:

> "The key to equality of opportunity, to academic success and, more broadly, to participation on equal terms as a full member of society, is good command of ENGLISH and the emphasis must therefore, we feel, be on learning English." (SWANN, 1985, 7:3.17, 407)

> "... the English language is a central unifying factor in "being British" and is the key to participation on equal terms as a full member of this society." (SWANN, 1985, 7.1.1, 385)

This was reinforced by The Committee of Inquiry into the Teaching of English (The Kingman Report, 1988) and English for Ages 5-11 (The Cox Report, 1988) when they said that ethnic minority children should "be given every possibile opportunity to function effectively in an English-speaking society".

> "Teachers should be helping children whose first language is not English to acquire accents in English which will enable them to be understood easily." (KINGMAN, 1988, 43)

KINGMAN (1988) mistakenly assumed English to be part of the home language experience of all children and said:

> "In the school curriculum English is unique; the child begins to acquire language before school. Without it no other processes of thought and study can take place, and it continues to be central throughout life." (KINGMAN, 1988: 4)

The cognitive processes of the Panjabi Sikh child in pre-school years are supported by Panjabi in most cases, not English. She is a competent and successful communicator in her heritage language. In Chomsky's Universal Grammatical terms she has "a mental representation of language, with the parameters set to the values of her native language." She is cognitively mature to solve problems and deal with abstract concepts. The final report of the National Curriculum Mathematics Working Group was more aware of this reality and sensitive to offering equality of opportunity in assessment:

> "Pupils with poor command of English may need to be tested in their mother tongue if their mathematical attainment is to be fairly assessed." (DES/NCC, 1989, 12)

Both the Kingman and Cox Reports were "primarily concerned with children who speak English as a mother tongue" and it was not within their terms of reference "to consider English as a second language provision in detail". However, following in the footsteps of Swann, they too, the minority

community felt, offered some superficial and pedagogically impractical support to heritage languages.

> "It should be the duty of all teachers to instil in their pupils a civilized respect for other languages and an understanding of the relations between other languages and English. It should be made clear to English speaking pupils that classmates whose first language is Bengali or Cantonese ... have languages as systematic and rule-governed as their own." (COX, 1988, 43)

An analysis of a wide variety of language policy documents from across the primary schools in the inner cities in England demonstrated the schools' positive attitudes toward heritage languages and cultures and a common concern for the English language development of ethnic minority children. Local Education Authorities' response to bilingual pupils' educational and language needs generally includes a positive attitude toward the mother tongue and the contribution it can make in the acquisition of ESL.

> "Bilingual children are, of course, learning and developing new skills and concepts across at least two languages. It is important that learning can be transferred from one language to the other and that each language supports the other. The language development and cognitive development of bilingual children will, therefore, benefit considerably from the use of the home language in the school alongside English." (CLEVELAND, 1992, 17)

A typical school language policy document, however, does not emphasise the linguistic advantages of developing the first language in the acquisition of the second language. Instead, it recognises the national curriculum constraints and candidly states the limited role and function of heritage mother tongues.

> "The talk which is offered to the children in their first language promotes a sense of security and familiarity... All children whose first language is not English need to use their mother tongue freely in play with peers and in other situations. Children whose English is limited and who are sometimes confused or distressed about a particular situation need to have the importance of a bilingual assistant. It is important that respect is shown to a child's first language." (School [A], 1997, 7)

The value of the use of heritage mother tongues in the classroom is perceived in terms of the "respect" they deserve rather than as the potential the school could harness to make bilingualism a reality and contribute to the reversal of language shift. Another example is that of a mismatch between an LEA's policy (in Yorkshire) and that of one of its schools, which has a sizeable number of children who on arrival had a mother tongue other than English (Panjabi and Urdu). On the basis of its face value the LEA has a very positive policy on bilingualism:

1. Bilingualism should be valued and maintained.
2. Bilingual children be given the opportunity to learn to read and write in their mother tongue at the earliest stage.
3. Mother tongue skills of bilingual children be recognised as valuable channels for supporting the learning of the second language and their overall intellectual development.

4. Employment of bilingual teachers to be a key strategy for meeting the needs of bilingual children.
5. Closer links be developed between the black communities and schools and colleges to support and develop the learning of English and maintenance of mother tongues.

One of the schools in this LEA clearly states its views on bilingualism.

The most effective way of developing bilingualism is to reinforce a child's first language and its concepts and transfer both to the learning of the second language.

Although there is emphasis on providing the facility to develop literacy (and presumably oracy) in heritage languages, there are no apparent curriculum plans to defy the national curriculum constraints and help minority children develop and sustain bilingualism. The most important aspect of the policies is the recognition of the pedagogical value of the use of the mother tongue in making the ESL lessons less stressful. It is clearly evident from the *ofsted* (Office for Standards in Education) report (1994):

> "Bilingual teachers and classroom assistants helped to raise the achievement of pupils in the early stages of learning English by explaining concepts in the pupils' first languages to help them follow the rest of the lesson." (OFSTED, 1994, 5)

The most important aspect of this quote from the *ofsted* report is the significance attached to the contribution of the heritage language and the bilingual staff as handrails which supported the mainstream teacher in delivering the national curriculum and the non-English proficient potential bilinguals in their "early stages of learning English".

The change from the "withdrawal classes" to "moving into the mainstream" has been pedagogically and socio-culturally the right policy that resulted from the recommendations of the Calderdale Report (1986) and the Swann Report (1985) for the education of bilingual children. As a result both bilingual pupils and bilingual support staff moved into the classroom alongside the class teacher and the English pupils in many schools. The supposed end of the marginalisation of bilingual support staff has been achieved in some schools due to the benefits gained from the government guided "Partnership" policy, which encourages joint planning, teaching and evaluation (BOURNE and MCPAKE, 1991). JUPP (1996) describes the essentials of the concepts of "language support" and "partnership" succinctly:

> "The language support teacher contributes a language development perspective, suggesting approaches to presentation and tasks which support the second language learner. This partnership approach is beneficial ... for bilingual children who are at an early stage of acquiring English ...
> Language support involves decisions not just about *what* to teach, but *when* to teach various aspects of a topic in relation to the week-by-week plan drawn up by the class teachers involved ...

> Language support teachers in the UK seek to incorporate home languages into topic work wherever possible, believing that pupils benefit from the recognition of their mother-tongues in English-medium schools." (JUPP, 1996, 42, 49-51)

The main aim of the policy is to offer opportunities to the "support teachers" to work out a role for themselves in the mainstream classroom alongside the class teacher who could now jointly monitor language use in the classroom and explore the early stage development of children's linguistic skills in English. According to Blair and Bourne:

> "In primary schools, bilingual support staff had a clear role in alerting teachers to concerns about bilingual children." (BLAIR & BOURNE, 1998, 71)

The critical thing to note is that heritage languages are "incorporated" in English and Science lessons only "wherever possible" and one could add "whenever required". In their research project on the role and strategies of bilingual support staff in Primary Schools VERMA, CORRIGAN and FIRTH (1993) found that only 10 per cent of LEAs encouraged the teaching of heritage languages and that this was only "where necessary". The results of showed that although many schools felt that heritage languages should be a priority and their profile should be raised in actual practice it was ESL that proved to be most significant. As soon as pupils begin to effectively meet the cognitive challenge of coping with the class teacher's talk in English without the aid of the crutches of the mother tongue and the support teacher, their roles come to an end. It soon becomes obvious to the pupils and the community that the legitimacy of the heritage language becomes tenuous, whereas English emerges as the only legitimate language in the curriculum. Monica Heller stated:

> "By understanding what constitutes legitimate language in a bilingual classroom, we can see whose interests are favoured and whose are marginalized and how bilingual education contributes to the welfare of minority groups." (Heller, 1996, 157)

This is reflected in SCAA's response to the issue of the relationship between induction into English and the common culture on the one hand and the role of the school in relation to minority (heritage) languages and cultures on the other by

> "leaving space outside the statutory curriculum (estimated at 20 percent of school time for five to 14 year olds) to be used entirely at the school's discretion, for additional teaching that might include minority languages." (SCAA, 1996, 5)

The legitimacy of minority languages is defined by their place in the "space outside" and by a "school's discretion".

The important issue to discuss is whether "mainstreaming", "partnership teaching" and "bilingual schooling" in any guise or form would foster and develop bilingualism. In other words, the question to be addressed is whether

"mainstreaming" and "bilingual support" amount to supporting "bilingualism". A system of "bilingual schooling" and "bilingual support" which does not create an environment for the bilingual development of minority children within the national curriculum will not help in the reversal of language shift that is beginning to affect the third and fourth generations in minority communities. SWANN (1985), KINGMAN (1988), COX (1989) and even SCAA's (School Curriculum & Assessment Authority, 1996a) discussion paper on teaching EAL (English as an additional language) are replete with the rhetoric of all pupils', including ethnic minority pupils', "entitlement" and "rights" to the full National Curriculum programmes of study and of the enriching role of mother tongue heritage languages in the classroom. However, sustaining and developing bilingualism as in the Welsh National Curriculum is not the task assigned to support staff. Even the Dearing Report (1994) side-stepped the issue of bilingual development of ethnic minority children. In the case of Welsh children, however, it recommended that the "development of English and Welsh should be seen as mutually supportive". Bilingual support i.e. English language support in the mainstream for ethnic minority pupils is a pedagogical and political principle which, according to JUPP (1996), is based on the belief reflected in the ENCA report (1992) that there is a correlation between the differential underachievement across South Asians and Caribbeans and those with a home language other than English.

> "A major factor in some of these differences was the fact the home language of many of the children from different ethnic origins was not English." (ENCA, 1992, 101)

The principle and practice of bilingual support interprets the linguistic needs of ethnic minority children exclusively in terms of their English language needs. This successfully aids and abets the erosion of the bilingual potential that the child brings from home into school (HESTER 1994, VERMA 1991, 1995/96, 1996). In the words of RABAN-BISBY (1995)

> "If we attempt to funnel the richness and diversity of our classrooms into an inflexible mono-cultural curriculum framed in a rigid adherence to, for instance, Standard English for all purposes... then we deny everything we know about the way people learn and we shall, at best, marginalise and at worst, destroy the voices of our pupils - and their voices demand and deserve our attention." (RABAN-BISBY, 1995, 63)

The disregard of bilingualism and the opposition to any version of additive bilingual education is claimed not to be educationally unsound for ethnic minority children. Talking about her research experience in an English dominant-French minority educational context in Ontario Monica Heller reported a similar situation:

> "... it is actually *monolingual* education, but a monolingual education that takes place in a bilingual, frequently multilingual, context..." (HELLER, 1996, 157)

The present bilingual or multilingual context in infant and primary classrooms with an "English language driven bilingual support only" ethos will not survive beyond the second or third gen ration.This policy of monolingual education does offer ethnic minority children the opportunity (wherever possible!) to study their heritage languages as modern foreign languages alongside French or any other indigenous major EU language. In doing so, however, they are encouraged to embrace what is part of their heritage and roots as something new and foreign.

In this paper I have drawn attention to the rhetoric about bilingualism via "bilingual support" and the reality of these as facilitators of monolingualism. SCAA (1996) does not mince its words in its appraisal of these children's right to be treated as "bilinguals":

> "Despite the presence of languages other than English in pupils' home backgrounds, it is not always the case that these pupils are "bilinguals". For all these reasons, the descriptive term "EAL" has been adopted." (SCAA, 1996, 2)

Irrespective of the different claimed ideologies which have given birth to different labels: ESL, ESOL and EAL, the underlying ideology, with a common agreed agenda to promote the dominant language and devalue the heritage language, is evident in the National Curriculum, and occasionally in the attitudes of schools too. SCAA (1996) said:

> "At the core of all pupils' entitlement to this curriculum is the English language, the teaching of which continues to be a dominant purpose of our state schools." (SCAA, 1996, 5)

At the heart of this public pronouncement on the importance of English is the difficulty English education has had in accepting the educational advantages of a non-transitional bilingual programme. ESL / EAL could coexist with heritage languages in the curriculum as they do with Welsh and Gaelic. Ellis said:

> "ESL can become a part of a bilingual programme as easily as it has been a part of a monolingual programme." (ELLIS, 1985, 21)

I conclude my assessment of the empty rhetoric of "bilingualism" and "bilingual support" in the National Curriculum and related documents by sharing HAMERS and BLANC's (1989) interpretation of such situations:

> "A major problem with education for ethnolinguistic minority children is the so-called «cognitive handicup» attributed to their bilinguality, or what CUMMINS (1981, 1984) calls the *myth of bilingual handicap*. ... In this myth the overt goal of L2 education is to teach L2 to the minority child in order to give him equal chances, the covert goal being to assimilate him; therefore, L1 is devalorized ..." (HAMERS & BLANC, 1989, 204)

References

BLAIR, M., BOURNE, J. (1998): *Making the Difference: Teaching and Learning Strategies in Successful Multi-ethnic Schools*, London, DFEE.

BOURNE, J. (1989): *Moving into the Mainstream*, Windsor, NFER-Nelson.

BOURNE, J., MCPAKE, J. (1991): *Partnership Teaching*, Windsor, NFER/HMSO.

Cleveland Council LEA (1992): *Policy on Education for a Multi-racial Society*.

Commission for Racial Equality (CRE) (1986): *The Teaching of English as a Second Language*, London, CRE. (The Calderdale Report).

CUMMINS, J. (1981): "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students", in *California State Department of Education. Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Los Angeles, Evaluation, Assessment and Dissemination Center.

CUMMINS, J. (1984): "Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy", *Multilingual Matters*, 6, Avon, Clevedon.

Dept. of Education and Science (1975): *A Language for Life* (The Bullock Report), London, HMSO.

Dept. of Education and Science (1985): *Education for All: the Report of the Committee of Inquiry into Education of Children from Ethnic Minority Groups*, (The Swann Report), London, HMSO.

Dept. of Education and Science (1988) *Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of English Language* (The Kingman Report), London, HMSO.

Dept. of Education and Science (1989): *National Curriculum: English for Ages 5 to 16*, London, HMSO.

Dept. of Education and Science/NCC (1989): *Mathematics for Ages 5-16*, Final Report of NC Mathematics Working Group.

Dept. of Education and Science (1990): *National Curriculum: Modern Foreign: Languages for Ages 11 to 16*, London, HMSO.

Dept. for Education & Employment (1995): *Science in the National Curriculum*, London, HMSO.

ELLIS, R. (1985): "Policy and Provision for ESL in Schools", in: BRUMFIT, C. et al. (1985), *English as a second language in the United Kingdom*, Oxford, Pergamon Press.

ENCA: SHORROCKS, D., DANIELS, S., FROBISHER, L., NELSON, N., WATERSON, A. & BELL, J. (1992): *The Evaluation of National Curriculum Assessment at Key Stage 1, Final Report*, Leeds, University of Leeds School of Education.

FITZPATRICK, F., REES, O. et al. (1981): *Report of the Mother Tongue and English Teaching Project* (for DES).

FITZPATRICK, F. (1987): *The Open Door*, Cleveland, Multilingual Matters Ltd.

HAMERS, F.H. & BLANC, M.H.A. (1989): *Bilinguality & Bilingualism*, Cambridge, CUP.

HELLER, M. (1996): "Legitimate Language in a Multilingual School", *Linguistics and Education*, 8, 139-157.

HESTER, H. (1994): "Supporting the Learning of Bilingual Children", in: *Bilingual Learners in East London Primary Schools: Exploring the Issues*. Conference Report, University of East London.

JUPP, C. (1996): "Supporting Small ESL Groups in a Mainstream Primary School", in: CLEGG, J. (Ed.)(1996), *Mainstreaming ESL*. Clevedon, Multilingual Matters Ltd.

254

Linguistic Minority Project (1985): *The Other Languages of England*, London, Routledge.

MILLS, J. (1995): "Bilingual Children and their Assessment through Mother Tongue", in: VERMA, M. K. et al (Eds.)(1995), *Working With Bilingual Children*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd.

MOFFAT, S. (1991): "Becoming bilingual in the classroom: code choice in school.", *Language and Education*, 5.1, 55-71.

OFSTED (1994): *Educational Support For Minority Ethnic Communities*.

RABAN-BISBY, B. (1995): "The state of English in the state of England", in: RABAN-BISBY, B. et al. (Eds.)(1995), *Developing Language and Literacy*, Trentham Books & UKRA.

REID, E. (1988): "Linguistic minorities and language education: the English experience", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9.1 & 2, 181-191.

Schools Council Working Paper 31 (1970): *Immigrant Children in Infant Schools*, London, Evans/Mathuen Educational.

SCAA (1996a): *Guidelines for Teaching EAL*, London, SCAA Publications, Discussion Paper.

SCAA (1996b): *Teaching and Learning English as an Additional Language: New Perspectives*, SCAA, Discussion Papers, No. 5.

School [A] (1997): *A case study of Bilingualism and Bilingual Support in a Primary School* (anonymous) [a student project].

School [B] (1997): *A case study of Bilingualism and Bilingual Support in a Primary School* (anonymous) [a student project].

TOUGH, J. (1985): *Talk Two*, London, Onyx Press.

VERMA, M. K. (1987): "Issues in mother tongue maintenance", in: ABUDARHAM, S. (Ed.), *Bilingualism and the Bilingual*, Windsor, NFER/NELSON.

VERMA, M. K. (1991): "The Hindi Speech Community", in: ALLADINA, S. & EDWARDS, V. (1991), *Multilingualism in the British Isles 2*, London, Longman.

VERMA, M. K. et al. (1993): *Working With Bilingual Children*, UFC Report, York, University of York, unpublished.

VERMA, M. K. et al (Eds.)(1995): *Working With Bilingual Children*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd.

VERMA, M. K. (1995/96): "Ethnic Minority Languages in Scotland: A Sociolinguistic Appraisal", in: MCCLURE, J. D. (1995/96), *Scottish Language*, 14/15.

VERMA, M. K. (1996): "Language Endangerment & Non-indigenous Minority Languages in the UK", in: BOBALJIK, J.D., PENSALFINI, R. & STORTO, L. (Eds.), *Papers on Language Endangerment and the Maintenance of Linguistic Minority*, Cambridge, MIT Press.

WILES, S. (1985): "Language and learning multi-ethnic classrooms: Strategies for supporting bilingual students", in: WELLS, G. & NICHOLLS, J. (Eds.), *Language and Learning: An Interactional Perspective*, London, Falmer Press.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69/2, 1999, 43-54

Zur Wirksamkeit des immersiven Unterrichts an den bündnerromanischen Schulen in der Schweiz: Eine empirische Untersuchung

Rico CATHOMAS

Zusammenfassung

In der Schweiz, genauer, im Kanton Graubünden, gibt es Schulen, die seit rund 100 Jahren bilingual und immersiv geführt werden. Von der internationalen Bilinguismusforschung, aber auch von der schweizerischen und kantonalen Bildungspolitik kaum wahrgenommen, schlummert hier ein, mehr aus Not, denn aus Einsicht entstandenes, bilinguales Schulmodell, das es Wert ist, wissenschaftlich und empirisch näher analysiert zu werden. Bei genauerem Studium des "Ist-Zustands" stellt man nämlich fest, dass die bestehende bündnerromanische Schule ein durchaus wirkungsvolles Modell für den Schutz der Minderheitensprache Romanisch, wie auch zur optimalen Förderung der Mehrheitssprache Deutsch darstellt.

Vorbemerkungen

Die Rätoromanen sind mit rund 66'000 Sprechern selbst in der kleinen Schweiz eine krasse Minderheit (knapp 1% Bevölkerungsanteil). Ihr Stammland liegt im Osten der Schweiz, im Kanton Graubünden (Fläche von ca. 7100 Quadratkilometer und etwa 186 000 Einwohnern)[1]. Topografische, geschichtlich-kulturelle und psychologische Faktoren waren und sind dafür verantwortlich, dass sich keine einheitliche Schriftsprache durchsetzen konnte, sondern dass dieser Kleinstsprache auf der Basis der lokalen rätoromanischen Dialekte 5 Schriftsprachen herausgebildet haben Sursilvan, Sutsilvan, Surmiran, Putér und Vallader. Seit einigen Jahren laufen Bestrebungen zur Implementierung des "Rumantsch Grischun" als Einheitsschriftsprache Romanischbündens.

Die hier vorgestellte empirische Untersuchung ist Teil des Nationalfondsprojekts "Sekundarschule Bilinguität rätoromanisch-deutsch". Das von Prof. Georges Darms geleitete Forschungsprojekt, Sekundarschule und Bilinguität rätoromanisch-deutsch' untersucht den Einfluss verschiedener Schultypen, sowie motivationaler und soziolinguistischer Faktoren auf die Entwicklung der rätoromanischen und deutschen Sprachkompetenz während der Sekundarschulzeit. [2]

[1] Gemäss Angaben der Standeskanzlei Graubünden: http://www.gr.ch (Stand: 13. Januar 1999).

[2] Viele Detailuntersuchungen, so auch die linguistische Fehleranalyse sind noch in vollem Gang. Bereits bekannt und erstaunlich ist indes die enorme Variation an Fehlern bei ein und demselben Item (z. B. über 100 verschiedene orthographische Fehler beim selben geschriebenen Wort). Durch die Systematisierung und Kategorisierung dieser Fehler erhoffen wir uns Hinweise darauf,

Die Daten wurden in den Schulen der Surselva (von Sedrun über Mustér, Trun, Glion/Ilanz bis nach Domat/Ems) erhoben. Als Kontrollgruppen für die Entwicklung der Deutschkompetenz haben auch Schüler und Schülerinnen deutschsprachiger Schulen des Kantons Graubünden teilgenommen (Chur, Küblis, Klosters, Vals und Obersaxen).

1. Ausgangslage der Untersuchung: Das bündnerische Schulsystem

Grundlage des Bündner Schulsystems ist das kantonale Schulgesetz (vgl. Bündner Rechtsbuch, 421.000 und Kap. "Rechtsstellung des Rätoromanischen", S. 37-38) sowie die kantonalen Lehrpläne für die jeweiligen Schulstufen. Im Kanton Graubünden bestimmen die einzelnen Gemeinden ihre Verwaltungs- und Schulsprache(n) in eigener Autonomie (vgl. LIA RUMANTSCHA, 1996).

Sprachlich gesehen gibt es im Kanton Graubünden nicht weniger als vier verschiedene offizielle Schulmodelle:

DUS-Schultyp (Deutsch als Unterrichtssprache)
IUS-Schultyp (Italienisch als Unterrichtssprache)
RUF-Schultyp (Romanisch als Unterrichtsfach; ca. 2000 SchülerInnen)
RUS-Schultyp (Romanisch als Unterrichtssprache; ca. 5000 SchülerInnen)

Von 212 Bündner Gemeinden liegen 120 im traditionellen romanischen Sprachgebiet (TR) [3]. 85 davon führen eine romanischsprachige Schule (RUS), 16 Gemeinden eine deutschsprachige Schule mit Romanisch als Fach (RUF), 18 Gemeinden eine durchgehend deutschsprachige Schule (DUS) und 1 Gemeinde (Bivio) eine italienischsprachige Schule mit überwiegend deutschsprachigem Unterricht in den oberen Klassen (vgl. DEPLAZES 1991 und FURER 1996).

Nebst einigen Schulversuchen (z. B. die Projekte in Samedan, Trin/Tamins, Domat/Ems) - gibt es also in Graubünden *zwei offizielle Schulmodelle (RUS und RUF), in welchen Rätoromanisch unterrichtet wird.* Sie unterscheiden sich aber - wie noch zu sehen sein wird - in Form und bezüglich Effizienz in der Förderung der Zweisprachigkeit deutlich voneinander.

bei welchen sprachlichen Problemen der Hebel angesetzt werden muss und wie eine bilinguale Sprachdidaktik romanisch-deutsch aufgebaut werden könnte.

3 gemäss [(FURER, J.-J. 1996, S.35) umfasst das TR all jene Gemeinden, welche bei mindestens einer der ersten Volkszählungen in den Jahren 1860 bis 1888 noch eine romanischsprachige Mehrheit besassen.

1.1 Der RUF-Schultyp (Romanisch als Unterrichtsfach)

Unterrichtssprache ist hier Deutsch. **Alle Fächer ausser dem Fach Romanisch** (1-3 Lektionen pro Woche) **werden** während der gesamten obligatorischen **Schulzeit (während 9 Jahren) auf Deutsch** unterrichtet. Meistens findet man diesen Schultyp in ehemals romanischsprachigen Gebieten, die aber im Laufe der letzten Jahrzehnte eine deutschsprachige Majorisierung erfahren haben.

Die praktische Umsetzung dieses Schultyps gestaltet sich - je nach Gemeinde - sehr uneinheitlich. In einigen besuchen bloss die Kinder mit romanischer Muttersprache den Romanischunterricht in anderen wiederum lernen alle SchülerInnen Romanisch, wobei romanische und nicht-romanische Kinder gemeinsam oder in Leistungsgruppen getrennt unterrichtet werden.

1.2 RUS-Schultyp (Romanisch als Unterrichtssprache)

Dieser Schultyp stellt den eigentlichen romanischen Schultyp dar. Er ist gekennzeichnet durch einen Wechsel der Unterrichtssprache von Rätoromanisch, das bis zur 6. Primarklasse Unterrichtssprache ist, zu Deutsch, das ab dem 7. Schuljahr die Unterrichtssprache der SchülerInnen dieses Schulmodells ist.

Im Kurzüberblick sieht das wie folgt aus:

1-3. Primarklasse: Unterricht **ausschliesslich auf Romanisch**

4-6. Primarklasse: **Einführung des Faches Deutsch** (4-6 Lektionen) als erste "Fremdsprache". Der übrige Unterricht wird weiterhin auf Rätoromanisch erteilt.

1-3. Real-, Sekundar- und Progymnasialklassen: **Wechsel der Unterrichtssprache**. Alle Fächer ausser Romanisch (3-4 Lektionen / Woche) und Biologie (2 Lektionen / Woche) werden auf Deutsch erteilt. (Dt. wird zudem als Fach unterrichtet).

2. Forschungsgegenstand

Die Motivation, eine theoretische und empirische Untersuchung zur Effizienz der romanischen Schule zu starten, war/ist eine dreifache:

- Die eigene Neugier, jenes bilinguale Schulmodell genauer unter die Lupe zu nehmen, welches ich selber durchlaufen haben.

- Überprüfen, ob die Alltagsmeinungen zu diesen Schulmodellen bezüglich dem Ermöglichen einer effizienten Entwicklung der romanischen und deutschen Sprachkompetenz zutreffen oder nicht.
- Einbindung der romanischen Schule(n) in die internationale, wissenschaftliche Diskussion über die Wirksamkeit verschiedener bilingualer Unterichtsmodelle und der empirischen Überprüfung dieser Schultypen[4].

2.1 Alltagshypothesen zum Nutzen und zur Effizienz der romanischen Schultypen

Die Diskussion über Sinn, Nutzen und Effizienz der romanischen Schule, resp. des Romanischunterrichts verläuft äusserst kontrovers und emotional.

In der Lehrerschaft, aber auch in weiten Kreisen der ortsansässigen Bevölkerung gibt es ***die unterschiedlichsten Alltagshypothesen*** über Nutzen und Effizienz der romanischen Schulen bezüglich Entwicklung der romanischen und deutschen Sprachkompetenz.

So hört man zum Beispiel, dass dem Romanischunterricht, namentlich auf der Sekundarschulstufe, lediglich eine Alibifunktion zukomme. Die Sprachkompetenz im Romanischen werde auf dieser Sekundarstufe nicht mehr weiterentwickelt, so dass die Romanen in der Beherrschung ihrer Muttersprache auf der Stufe der 6. oder gar 4. Primarklasse stehen bleiben würden (vgl. u.a. OSSWALD, S.E. 1988). In noch stärkerem Masse wird der Nutzen des 1-3 stündigen Romanischunterrichts in den Schulen des RUF-Types angezweifelt[5].

Nicht gerade selten wird man aber auch mit der Argumentation konfrontiert, in der romanischen Schule werde das Rätormanische zu sehr gefördert. Dies schwäche die Deutschkompetenz der SchülerInnen. Ein gutes Beherrschen der deutschen Sprache ('Brotsprache') sei jedoch für das wirtschaftliche Überleben der Rätoromanen unabdingbar und habe Vorrang vor der 'Sprache des Herzens' (Romanisch).

Andere wiederum vertreten die Ansicht, die bestehende Schule sei durchaus wirkungsvoll. Sie ermögliche die Entwicklung einer mehr oder minder ausgewogenen Zweisprachigkeit Romanisch-Deutsch[6].

---

4 Die Einbindung der rätoromanischen Schulsituation in die wissenschaftliche Diskussion wird u.a. vom EDK 1995 Dossier 33, S. 57, und von FRIED-TURNES 1994, S. 364 gefordert.

5 Oft hängt das Zustandekommen diese Romanischunterrichts einzig vom persönlichen Engegement einzelner (Lehrpersonen) ab.

6 vgl. hierzu u.a. die Meinungen von LÜDI und FRIED-TURNES im EDK-Bericht Nr. 33 von 1995.

3. Forschungsziele

Die Hauptziele meiner Untersuchung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Alltagstheorien, sowie die bündnerische bzw. romanische Schulsprachenpraxis (= Schultypen) in einen wissenschaftlich fundierten, internationalen Kontext einzubinden und zu überprüfen, inwieweit diese dem gegenwärtigen Wissensstand entsprechen. Hierzu wurden Theorien der Sozio- und Psycholinguistik, der Bilinguismusforschung, der Kontaktlinguistik, der Sprachlehr- und Minderheitenforschung aufbereitet und aus den Alltagshypothesen wissenschaftlich fundierte Hypothesen gebildet.
- Empirisch-quantitativ zu erheben, ob und inwieweit die romanischen Schultypen die Entwicklung beider Sprachen ermöglichen. Hierzu wurde ein umfangreiches Testinstrumentarium entwickelt und validiert.
- Den Einfluss anderer Variablen, wie primärer Sprachkontakt, ausserschulischer Sprachkontakt, Einstellungen und Motivation auf die Entwicklung der Sprachkompetenz zu überprüfen.
- Öffentlichkeitsarbeit: Die rätoromanische Schule zum Diskussionsgegenstand machen. Organisation und Durchführung von Podiumsdiskussionen, Publikation von Artikeln in Zeitungen, Zusammenarbeit mit den zuständigen Behörden aufbauen und vertiefen.
  Meiner Ansicht nach hat Wissenschaft und Forschung auch einen öffentlichen Auftrag. Sie muss sich der öffentlichen Diskussion viel mehr als bisher stellen und aktiver an politischen Lösungsfindungsprozessen mitarbeiten.

4. Theoretische Analyse

In diesem theoretischen Teil der Untersuchung habe ich in einem ersten Schritt versucht herauszuarbeiten, welche Art von zweisprachigen Erziehungstypen/modelle die RUS- und RUF-Schulen für romanischsprachige, deutschsprachige und andersprachige Schüler und Schülerinnen gemäss der einschlägigen Literatur darstellen. Auf Grund dieser Typologisierung wurden und werden wissenschaftliche Hypothesen bezüglich der Effizienz dieser Schultypen in der zweisprachige Erziehung aufgestellt. Als Quellen hierfür dienen mir dabei die neuereren theoretischen und empirischen Untersuchungen auf dem Gebiet der Bilinguismusforschung, der Sozio- und Psycholinguistik.[7]

[7] vgl. u.a. ARTIGAL, (1993); BAKER, (1996²); BEARDSMORE, (1993); BROHY, (1996); CUMMINS, (1991); ENDT, (1997); FTHENAKIS, (1985); FURER, (1996); GARDNER, (1985); GENESEE, (1987); GRAF, (1987); HORNBERGER, (1991); LAMBERT, (1972); MÜLLER, (1997); NUNAN, (1992);

Die daraus gewonnenen Haupthypothesen lassen sich wie folgt formulieren:

Die RUS-Schule (Romanisch als Unterrichtssprache, siehe oben) stellt ein effizientes bilinguales Schulmodell dar, welches sowohl die Entwicklung der romanischen Minderheitensprache (Sprachschutz) wie auch der deutschen Mehrheitssprache (Immersion) ermöglicht.

Schulen mit Romanisch lediglich als Unterrichtsfach (RUF) vermögen hingegen die Anforderungen eines effizienten bilingualen Schulprogrammes nicht zu erfüllen.

5. Untersuchungsdesign des empirischen Teils

Um die genannte Haupt- und alle anderen Hypothesen empirisch zu überprüfen wurde von 1993 bis 1998 in verschiedenen Erhebungsphasen die Entwicklung der Sprachleistungen (Romanisch und Deutsch) von ein- und zweisprachigen SchülerInnen der sechsten bis zur neunten Volksschulklasse in Romanisch- und Deutschbünden untersucht. Zusätzlich wurde auch der Sprachkontakt, Einstellungen zur Erst- und Zweitsprache, sowie die Motivation der SchülerInnen erhoben. Insgesamt nahmen an der Unteruchung rund 1300 SchülerInnen teil.

Unabhängige Variablen:	Schultypen/Schulmodelle (dreifach abgestuft)
	Schulstufen (zweifach abgestuft)
	Zusätzlich Variablen aus dem Fragebogen; Muttersprache(n), Sprachkontakt, Einstellungen und Motivation
Abhängige Variablen:	Sprachleistungstests (TGCL = Test general da cumpetenza linguistica: romanischer Sprachkompetenztest; SADST = Schweizerischer Allgemeiner Deutscher Sprachtest; auf die Deutschschweizer Sprachsituation angepasste Version des "Allgemeiner Deutscher Sprachtest" (STEINERT 1978) Beide Tests wurden standardisiert

Quersschnitt Romanischkompetenz 6. Primar- und 3. Sekundarklassen (insgesamt 260 Schüler und Schülerinnen aus den Gemeinden Sedrun,

OSSWALD, (1988); LIA RUMANTSCHA, (1996); SIGUAN, (1986); SKUTNABB-KANGAS, (1995); STEINERT, (1978); URELAND, (1994); WATTS, (1990) und WODE, (1995).

Mustér, Sumvitg, Trun, Danis/Tavanasa, Rueun, Ilanz/Glion, Vella, Laax und Domat/Ems)

Querschnitt Deutschkompetenz 6. Primar- und 3. Sekundarklassen

(522 Schüler und Schülerinnen aus den genannten Gemeinden zuzüglich den Ortschaften Obersaxen, Vals, Chur, Küblis und Klosters)

Längsschnitt Romanischkompetenz 3. Real-, Sekundar- und Progymklassen

(193 Schüler und Schülerinnen aus den genannten Gemeinden; davon konnten 103 als Längsschnittdatensätze verwendet werden)

1998 Längsschnitt Deutschkompetenz 3. Real-, Sekundar- und Progymklassen

(250 Schüler und Schülerinnen aus den genannten Gemeinden, davon werden rund 140 Datensätze als Längschnitte verwendet werden können. Diese Sätze sind noch nicht ausgewertet worden)

6. Darstellung ausgewählter Ergebnisse

Da noch nicht alle Daten ausgewertet wurden und aus Platzgründen werden hier nur Mittelwertsvergleiche der variabeln Sprachleistungen, Schultyp und Schulstufen präsentiert.[8]

Die verwendeten Sprachleistungstests messen v.a. die grammatikalische, kognitiv-akademische schulische Sprachleistungen und nicht etwa kommunikative Sprachleistungen.[9] Die höchste zu erreichende Punktzahl liegt bei 170 Punkten, die niedrigste bei 0. Der Fokus der Mittelwerte liegt nicht auf der individuellen Ebene der Sprachleistung jedes einzelnen Schülers, sondern auf der Ebene von Gruppen-, resp. Kohortenvergleiche.

In einem ersten Schritt werden die erreichten Werte aus dem Rätoromanischtest dargestellt und kurz kommentiert. Anschliessend folgt ein kürzer Überblick zu den Sprachleistungen im Deutschtest.

[8] v.a. die korrelativen Beziehungen zwischen den Einflussvariabeln Einstellungen/Motivation, Sprachgebrauch und Sprachleistungen müssen noch detailliert analysiert werden.

[9] vgl. hierzu CUMMINS Unterscheidung zwischen "Cognitiv-academic Language Proficiency" (CALP) und den BICS, den "Basic Interpersonal Communicative Skills" (CUMMINS 1979b).

6.1. Zum Romanischtest (TGCL 93 und TGCL 96)

Auf der Sekundarschulstufe entwickelt sich die romanische Sprachkompetenz sehr wohl. Sowohl in den RUS- wie in den RUF-Schulen nimmt die Sprachleistung zwischen der 6. Primar- und der 3. Sekundarschulstufe signifikant zu.

Die Leistungen der SchülerInnen der beiden Schultypen RUS und RUF unterscheiden sich allerdings bereits auf der Primarschulstufe signifikant voneinander (73.4 zu 94.7 Punkten). Diese Differenz von 21 Punkten steigt bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit auf beinahe 29 Punkte.

Der RUF-Schultyp mit Romanisch lediglich als Unterrichtsfach ermöglicht wohl eine gewisse Entwicklung der Romanischkompetenz, allerdings in recht bescheidenem Masse. Die SchülerInnen des RUF-Types bleiben im 9. Schuljahr unter dem Durchschnitt der Sprachleistungen der SchülerInnen der 6. Primarklasse aus den RUS- Schulen. Der romanische Sprachleistungsstand der SchülerInnen aus dem RUS-Schultyp darf mit rund 117 von 170 möglichen Leistungspunkten wohl als gut bezeichnet werden. Allerdings fehlen wirklich kompatible Vergleichswerte, da kein, der deutschsprachigen Schule analoges, einsprachig romanisch geführte Schulmodell existiert.

Die Ergebnisse aus der Querschnittserhebung von 1993 wurden durch die Daten aus dem Längsschnitt 1996 bestätigt.

6.2. Zum Deutschtest (SADST)

6.2.1. Sechste Primarklassen

Die Schultypen RUF (x = 111.2 und DUS (x = 111.7) unterscheiden sich nicht signifikant auf dieser Schulstufe. Dieses Ergebnis war zu erwarten, da beide Schultypen von der ersten Primarklasse an Deutsch als Unterrichtssprache führen.

In der sechsten Klasse gibt es einen *signifikanten Unterschied* zwischen den Leistungen des Schultyps RUS (x = 91.0) und den Schultypen RUF (x = 111.2) und DUS (x = 111.7). Die romanischsprachigen Schüler des Typs RUS beginnen mit dem Deutschunterricht erst in der vierten Klasse, so dass dieses Ergebnis in der sechsten Primarklasse nicht zu überraschen vermag. Es ist dennoch positiv zu vermerken, dass die RUS-Schüler nach knapp zwei Jahren Deutschunterricht dem doch recht anspruchsvollen Deutschtest problemlos folgen können.

6.2.2. *Dritte Sekundarklasse*

Die Schultypen RUF (x=132.11) und DUS (x= 131.95) unterscheiden sich bezüglich Sprachstand und Fortschritt in den drei Schuljahren (6. Primar - 3. Sekundar) nicht signifikant voneinander.

Man kann daraus schliessen, dass der Romanischunterricht, welcher an RUF-Schulen praktiziert wird, keine negativen Auswirkungen auf die deutsche Sprachkompetenz hat. Dies unterstützt neuere empirische Untersuchungen, die belegen, dass die eine Sprache durchaus nicht auf Kosten der anderen Sprache gelernt wird resp. werden muss (vgl. z. B. BAKER, 1996[2]). Leider werden diese Ergebnisse, wie in zahlreichen öffentliche Diskussionen zum Thema "Zweisprachigkeit" feststellbar, jedoch (noch) kaum zur Kenntnis genommen.

Sowohl der Schultyp RUF (RUF6 = 111.2 - RUF3 = 132.1), wie auch DUS (DUS6 = 111.7 - DUS3 = 131.9) erzielen signifikante Fortschritte zwischen 6. Primar- und 3. Sekundarklasse. Erstaunlich ist hier die hohe Übereinstimmung der Testergebnisse.

Die RUF-Schüler erreichen in der Deutschkompetenz zwar den Stand der DUS-Kontrollgruppe. Ihr Sprachstand im Romanischen jedoch ist bei weitem nicht ausreichend, um von einer soliden Zweisprachigkeit zu sprechen.

Auch die RUS-Schüler erzielen in diesen drei Jahren einen signifikanten Kompetenzzuwachs (RUS6, x = 91 - RUS3, x = 123). Die Zunahme der deutschen Sprachkompetenz der RUS-Schüler ist signifikant grösser als der Zuwachs bei den RUF- und DUS-Schülern. Der RUS-Typ erreicht einen Zuwachs von 32 Punkten, gegenüber 21 Punkten des RUF-, und 20 Punkten beim DUS-Typ. Dieser Unterschied von 11, resp. 12 Punkten zwischen RUS-Schülern und den Schülern aus RUF- und DUS-Schulen ist hoch signifikant.

Auch wenn die RUS-Schüler den Sprachstand der beiden anderen Schultypen nicht ganz erreichen, kann ihre 'Sprachkompetenz Deutsch' als gut bis sehr gut bezeichnet werden. Immerhin erreichen sie mit 123 Punkten 93% des Punktedurchschnitts derjenigen SchülerInnen aus DUS- und RUF- Schultypen.

Die Schüler des Typs RUS erreichen nicht nur gute Resultate im Romanischtest, sondern vergleichbar gute Ergebnisse im Deutschtest.

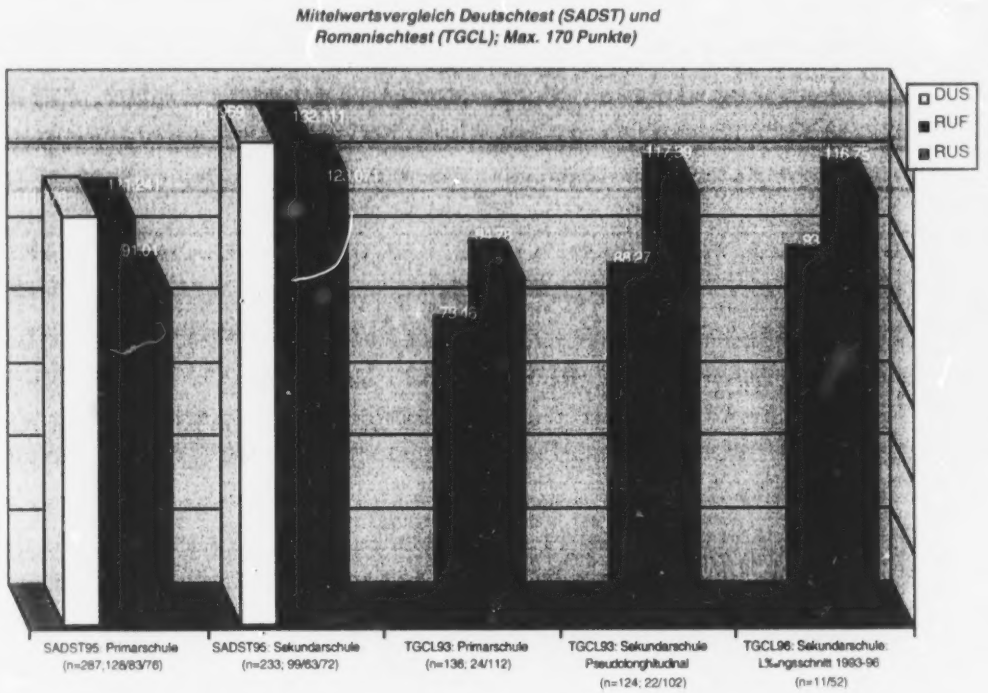


Diagramm1: Darstellung der Resultate der Schultypen und Schulstufen im Deutschtest (SADST) und im Romanischtest (TGCL). Beide Tests: Max.170 und Min. 0 Punkte.

7. Zwischenfazit

Die Zwischenergebnisse dieser Untersuchung lassen sich dahingehend interpretieren, dass die bestehende RUS-Schule ein durchaus wirkungsvolles bilinguales Schulmodell darstellt.

Der Kanton Graubünden verfügt mit dem rätoromanischen RUS-Schultyp (Romanisch als Unterrichtssprache) über ein altbewährtes, effizientes Sprachschutz- *und* Immersions-Modell, welches den SchülerInnen Bedingungen bereit stellt, um sowohl die romanische Minderheitssprache, wie auch die "Brotsprache" Deutsch optimal zu erlernen.

Der RUS-Schultyp braucht – davon ist der Autor überzeugt - den internationalen Vergleich mit anderen bilingualen Schulen nicht zu scheuen; im

BEST COPY AVAILABLE

Gegenteil, die rätormanische Schule könnte auch als Modell für andere Sprachregionen und Länder interessant und ein zukunftsweisendes bilinguales Schulmodell für alle sein.

Leider liegt das Bewusstsein über die Vorzüge dieser Schule noch sehr im Argen; Ein kleiner Beitrag, es zu wecken, war Ziel und Zweck dieses Beitrags.

Literaturliste

ARTIGAL, J. M. (1993): *Catalan and Basque Immersion Programmes*, Clevedon, Multilingual Matters.

BAKER , C. (1996[2]): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.

BEARDSMORE, H. B. (Hrsg.)(1993): "European Models of Bilingual Education", *Multilingual Matters*, 92. Clevedon, Multilingual Matters.

BROHY, C. (1996): *Zweisprachige Modelle und Projekte an Schweizer Schulen*, Freiburg CH, Arbeitsgemeinschaft zur Förderung der Mehrsprachigkeit in der Schweiz.

CATHOMAS, R. & CARIGIET, W. (1997): "Immersion und kaum eine(r) merkt's. Von der Zweisprachigkeit der SchülerInnen romanischsprachiger Schulen", *Babylonia. Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen*, 4/97, 65-9.

CUMMINS, J. (1979b): "Cognitiv-academic Language Proficency. Linguistic Inderdependence, the Oprimum Age Question and some Other Matters", *Working Papers on Bilingualism*, 197-205.

CUMMINS, J. (1991): "The Politics of Paranoia: Reflections on the Bilingual Education Debate. Bilingual Education", in: GARCIA, O., *Fokusschrift in honor of Joshua A. Fishman*, Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins, 183-203.

EDK (1995): "Mehrsprachiges Land - Mehrsprachige Schulen", Bern, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

ENDT, E. (1997): "Immersionsunterricht: Modelle, Chancen und Probleme. La porta aperta. Die offene Tür", Beiträge zur Immersionsdidaktik. B. GRAMEGNA. Bozen, Alto Adige, 11-31.

FTHENAKIS, W. E. et al. (1985): *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*, München, Max Hueber Verlag.

FURER, J.-J. (1996): *Le romanche en péril? Evolution et perspective*, Bern, Bundesamt für Statistik.

FRIED-TURNES, U. (1994): "Ein Modell zweisprachiger Schulung: die Rätoromania", in: ALLEMANN-GHIONDA, C., *Multikultur und Bildung in Europa*, Bern, Berlin, Lang, 364-375.

GARCIA, O. & BAKER, C. (Hrsg.)(1995): *Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader Extending the Foundations*. Clevedon, Multilingual Matters.

GARDNER, R. C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes an Motivation*, London, Edward Arnold.

GENESEE, F. (1987): *Learning Through Two Languages*, Cambridge, MA, Newbury House.

GRAF, P. (1987): *Frühe Zweisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkinder*, München, Hueber.

HORNBERGER, N. (1991): "Extending Enrichment Bilingual Education: Revisiting Typologies and Redirecting Policy", in:. GARCIE, O., *Bilingual Education. Fokusschrift in honor of Joshua A. Fishman*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 215-39.

KRISTOL, M. A. (1989): Bünderromanisch: Soziolinguistik. *Lexikon der romanistischen Linguistik,* Günter Holfus et al., Tübingen, Max Niemeyer, Bd III, 813-27.

LAMBERT, W. & TUCKER, G. R. (1972): *Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*, Rowley, Newburg House.

LIA RUMANTSCHA (1996): *Rätoromanisch. Fakts & Figures*, Chur, L.R.

MÜLLER, R. (1997): *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei Migrantenschülerinnen. Theoretische Grundlagen und empirische Studien bei zweisprachigen und einsprachigen SchülerInnen der 6.-10. Klasse der Schweiz*, Aarau, Frankfurt/M., Salzburg, Sauerländer.

NUNAN, D. (1992): *Research Methods in Language Learning*, Cambrige: Cambrige University Press.

OSSWALD, S. E. (1988): *Stabilisierende Faktoren bei einer sprachlichen Minderheit. Die Rätoromanen in Graubünden.*

SIGUAN, M. & MACKEY, W. (1986): *Education et bilinguisme*, Paris, Delacheaux & Niestle.

SKUTNABB-KANGAS, T. (1988): "Multilinguism and the Education of Minority Children", in: SKUTNABB-KANGAS, J. C. T., *Minority Education: from Shame to Struggle*, Clevedon, Multilingual Matters.

SKUTNABB-KANGAS, T. (1995): Multilinguism and the Education of Minority Children. Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader Extending the Foundations, in: GARICA, O. & BAKER, C., Clevedon, Multilingual Matters.

SKUTNABB-KANGAS, T. & CUMMINS, J. (1988): *Minority Education: from Shame to Struggle*, Clevedon, Multilingual Matters.

STEINERT, J. (1978): *Allgemeiner Deutscher Sprachtest* (ADST), Handanweisung. Göttingen, Hogrefe.

URELAND, P. S. (1994): "Sprachkonflikt in den bündnerromanischen Schulen 1985-1990", *Annalas*, 107, G. GAUDENZ, R. CAVIEZEL & F. GIGER, Mustér, Condrau SA., 187-269.

WATTS, R. J. & ANDRES, F. (Hrsg.)(1990): *Zweisprachig durch die Schule. Französisch und Deutsch als Unterrichtssprache. Le bilinguisme à travers l'école*, Bern/Stuttgart, Haupt.

WODE, H. (1995): *Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht*, Ismaning, Hueber.

Bulletin suisse delinguistique appliquée, 69/2, 1999, 55-72

"...un pas vers la remise en cause du statut linguistique de notre commune..."

Reaktionen auf die Einführung von Projekten mit zweisprachigem Unterricht ab Kindergarten- und Grundschulstufe

Gabriela FUCHS

Abstract

Depuis le début des années 90, dans les cantons de Fribourg et du Valais, cantons officiellement bilingues, l'introduction de l'enseignement bilingue *précoce* suscite de vives discussions. Contrairement au canton de Fribourg, cet intérêt pour l'enseignement bilingue précoce a abouti dans le canton du Valais à de réelles expérimentations. Pourtant la discussion autour d'un enseignement bilingue précoce dans les deux cantons comporte de nombreux parallélismes. Les arguments avancés contre l'enseignement bilingue précoce se ressemblent: ils sont d'ordre psychologique et pédagogique mais portent également sur des revendications syndicales. Dans le canton de Fribourg uniquement, des arguments sur la politique des langues et sur leur statut juridique s'ajoutent à ce débat. Il semble donc que la situation linguistique spécifique du canton du Valais ait contribué à la réalisation de projets bilingues précoces en un laps de temps relativement court.

1. Einleitung

In den vergangenen Jahren hat die Diskussion um die Einführung von Projekten mit zweisprachigem Unterricht ab Kindergarten- und Primarschulstufe in der Schweiz an Gewicht gewonnen. In verschiedenen Städten und Gemeinden – v.a. der Westschweiz – wurden Projekte ausgearbeitet und z.T. auch realisiert. Die Reaktionen auf diese Vorschläge sind zum grossen Teil in den verschiedenen Projektgemeinden sehr ähnlich; den Projekten erwachsen aber auch Widerstände, die nur vor dem Hintergrund der sprachlichen Situation in der Projektgemeinde verstanden werden können. Im vorliegenden Artikel soll die Diskussion um die Einführung von zweisprachigem Unterricht in den Kantonen Wallis und Freiburg gegenübergestellt werden. Beide Kantone sind offiziell zweisprachig. In beiden Kantonen bilden die Französischsprachigen mit zwei Dritteln die sprachliche Mehrheit.[1]

Sowohl im Kanton Wallis wie auch im Kanton Freiburg bestehen auf den höheren Stufen des Schulsystems verschiedene Modelle mit zweisprachigen Unterrichtsformen und es können zahlreiche Austauschaktivitäten festgestellt werden. Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema "früher zweisprachiger Unterricht" begann in beiden Kantonen hingegen erst anfangs

1 Wenn in der Folge von "sprachlicher Minderheit" die Rede ist, dann bezieht sich dieser Ausdruck auf eine "offizielle" Minderheit in einem zweisprachigen Kanton.

der 1990er Jahre. Acht Jahre später ist der Kanton Wallis in der Umsetzung dieser Idee sehr viel weiter als der Kanton Freiburg.

2. Frühe und mittlere Immersionsmodelle vs. späte Immersionsmodelle

Immersionsmodelle mit Beginn auf Kindergarten- oder Primarschulstufe und einer hohen L2-Dotation (mind. 50%) haben in der Schweiz Seltenheitswert. Dagegen gibt es zahlreiche Modelle mit einem Beginn des zweisprachigen Unterrichts nach Abschluss der Primarschule. Einen Überblick über mehrsprachigen Unterricht in der Schweiz bietet der Bericht *Zweisprachige Modelle und Projekte an Schweizer Schulen* (vgl. BROHY 1998). Dieser Bericht listet für 1998 zwar 157 Projekte auf, die meisten beginnen jedoch spät und richten sich zumeist an eine leistungsstärkere Schülerschaft. Von den 64 Modellen auf Sekundarstufe II, die der Bericht 1998 beschreibt, sind mehr als 80% an Gymnasien, Lehrerseminarien und Handelsschulen oder Handelsmittelschulen zu finden. Es mag in diesem Zusammenhang bezeichnend sein, dass als Begründung für zweisprachigen Unterricht an einer Berufsschule angegeben wird: *"Classe bilingue pour des raisons d'effectifs"* (BROHY 1998, Anhang IV, 10).

Im vorliegenden Artikel möchte ich mich ausschliesslich auf zweisprachige Bildungsgänge oder Züge mit früher oder mittlerer partieller Immersion konzentrieren. Letztgenannte Projekte werden als radikalere Modelle wahrgenommen und lösen deutlich mehr Reaktionen und Widerstände aus als Projekte mit einem späten Beginn und/oder einem reduzierten L2-Anteil.

3. Zweisprachiger Unterricht im Kanton Wallis

3.1. Die sprachliche Situation im Kanton Wallis

Der Kanton Wallis ist offiziell zweisprachig. Deutsch und Französisch gelten als Kantonssprachen. Die Gleichberechtigung beider Sprachen in Gesetzgebung und Verwaltung ist seit 1907 in der Verfassung verankert.[2] Die Bevölkerung setzte sich 1990 bei einer Wohnbevölkerung von 249'817 Personen nach Sprachgruppen wie folgt zusammen:

Französisch 59,7%
Deutsch 29,4%
Andere 10,9%

---

2 Mit dieser Gleichstellung auf Verfassungsebene ging allerdings bei weitem nicht eine faktische Gleichstellung einher.

Die Sprachdurchmischung ist gering, die beiden Sprachgebiete sind relativ homogen. Aufgrund der topographischen Gegebenheiten bestehen direkte Berührungspunkte nur zwischen der französischsprachigen Gemeinde Sierre (in der Folge Siders) und der deutschsprachigen Gemeinde Salgesch.

Im oberen Kantonsteil (dem Oberwallis) gilt das Deutsche als Amts-, Schul- und Gerichtssprache. Im unteren Kantonsteil (dem Mittel- und Unterwallis) ist die offizielle Sprache das Französische. Die sprachliche Minderheit hat auf kantonaler Ebene eine relativ starke Stellung; das hängt unter anderem damit zusammen, dass die deutschsprachigen C-Parteien (CVP und CSP) auf kantonaler Ebene zusammenspannen. Die Zweisprachigkeit des Kantons ist – verglichen mit anderen zweisprachigen Kantonen – auf politischer Ebene kaum ein Thema. Politische Vorstösse in diesem Bereich sind selten.

3.2. Walliser Immersionsprojekte im Überblick

Seit Anfang der 1970er Jahre wird in beiden Kantonsteilen die L2 als Fremdsprache ab der 4. Primarklasse (anfänglich ab der 3. Primarklasse) gelernt. Als Alternative zum herkömmlichen Sprachunterricht werden seit dem Schuljahr 1994/95 an öffentlichen Schulen verschiedene Modelle mit zweisprachigem Unterricht ab Kindergarten- und Grundschulstufe erprobt. Es handelt sich dabei – in Anlehnung an die kanadischen Schulmodelle – um Projekte mit früher oder mittlerer Immersion (frühe Immersion ab Kindergarten, mittlere Immersion ab dem 3. oder 5. Primarschuljahr). In allen Projekten beträgt der Anteil der Zweitsprache rund 50%. Als Zweitsprache gilt in den französischsprachigen Projektgemeinden Siders, Sion (in der Folge Sitten) und Monthey das Hochdeutsche, in der deutschsprachigen Projektgemeinde Brig-Glis ist Französisch die Zweitsprache. Alle Projekte sind als Bildungsgänge konzipiert, d.h. der deutsch-französische Unterricht wird während mehrerer Schuljahre – z.B. während der gesamten obligatorischen Schulzeit – angeboten. Eine weitere Gemeinsamkeit der Projekte ist die Anwendung des Prinzips "Eine Lehrperson – ein Sprache". In allen Klassen unterrichten also jeweils eine L1-Lehrperson und eine L2-Lehrperson, die sich ein Pensum teilen. Alle Projekte basieren auf freiwilliger Teilnahme der Schülerinnen und Schüler; als einziges Teilnahmekriterium gilt die Einschreibung durch die Eltern. In der Regel ist die Zahl der Einschreibungen höher als die Zahl der Plätze in den zweisprachigen Klassen. Das führt dazu, dass die Schülerinnen und Schüler, die an den Projekten teilnehmen dürfen, ausgelost werden müssen.

Im Schuljahr 1998/99 gibt es im Kanton Wallis 22 zweisprachige Klassen, die nach dem Prinzip der partiellen Immersion funktionieren. Diese Klassen werden von rund 500 Kindern besucht. In jedem Schuljahr werden die Projektklassen in den vier Gemeinden um fünf Nachfolgeklassen erweitert (Monthey, Siders und Brig-Glis jeweils eine neue zweisprachige Klasse, Sitten jeweils zwei neue zweisprachige Klassen). In allen französischsprachigen Gemeinden ging die Initiative für die Einrichtung von zweisprachigem Unterricht von den Eltern aus. Es war also nicht so sehr eine Diskussion, die sich auf kantonaler Ebene abspielte, sondern eine Bewegung von "unten", ausgehend von der Gemeinde Siders. Einzig in Brig-Glis kam der Vorschlag für die Erprobung eines zweisprachigen Schulversuchs von den kommunalen Schulbehörden.

3.3. Von der Genese eines Modells: Fallbeispiel Siders

3.3.1. Die sprachliche Situation in der Gemeinde Siders

Die Gemeinde Siders ist offiziell französischsprachig. Sie liegt an der deutsch-französischen Sprachgrenze und zählt bei einer Wohnbevölkerung von 14'143:

67,7% Französischsprachige
14,5% Deutschsprachige
17,7% Anderssprachige

Neben der Kantonshauptstadt Sitten ist Siders die einzige Gemeinde im Wallis mit einem Schulangebot in beiden offiziellen Sprachen des Kantons. Die obligatorische Schulzeit kann sowohl auf Deutsch als auch auf Französisch absolviert werden. Zwischen den deutsch- und französischsprachigen Klassen bestehen allerdings nicht viele Kontakte.

3.3.2. Die Diskussion um die Einführung eines zweisprachigen Schulversuchs

In Siders setzte sich eine französischsprachige Elterngruppierung ab 1990 für die Einführung von zweisprachigem Unterricht ein. Die *Association de parents d'élèves* (APE) forderte jahrelang eine Verbesserung des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts durch die Einführung von immersivem Unterricht nach dem Beispiel der kanadischen Schulmodelle. Die Eltern unterstrichen in diesem Zusammenhang v.a. die Notwendigkeit von Fremdsprachenkenntnissen auf dem Arbeitsmarkt und vertraten zudem die Ansicht, dass der Kanton vermehrt von seiner Zweisprachigkeit profitieren müsse.

Die Umsetzung resp. Umsetzbarkeit dieser Initiative wurde in der Gemeinde während mehrerer Jahre diskutiert. Wie aus Sitzungsprotokollen und

schriftlichen Stellungnahmen von Eltern, Lehrpersonen und Behörden hervorgeht[3], vertraten die verschiedenen Parteien unterschiedliche Standpunkte, was die Projektumsetzung betraf. Die Eltern verlangten eine möglichst baldige Umsetzung und waren auch bereit, ein Projekt zu starten, in dem nicht alle Punkte zur Zufriedenheit aller geklärt worden waren:

> *"Les parents francophones préfèrent un projet qui comporte dans un premier temps quelques défauts à corriger par la suite, plutôt que rien du tout."* (Bregy/ FUCHS/ WEISS 1995, Anhang 26/7)

Die Lehrpersonen der Gemeinde brachten zahlreiche Vorbehalte an und äusserten sich misstrauisch gegenüber der Schnelligkeit, mit der das Projekt umgesetzt werden sollte. Die Haltung der Behörden (kommunal und kantonal) kann am ehesten als "vorsichtig befürwortend" bezeichnet werden.

In einer Stellungnahme von 1993 sprachen sich die Lehrpersonen zwar für eine Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts aus, wehrten sich aber gegen ein derart "radikales" Projekt, das ihrer Meinung nach zu viele Nachteile mit sich brachte und nur ungenügend vorbereitet war. Die Lehrpersonen brachten folgende Argumente vor: Es kann nicht die Rolle der Schule sein "de former une catégorie d'enfants bilingues dans des conditions privilégiés" (BREGY/ FUCHS/ WEISS 1995, Anhang 26/11); die grundsätzlichen Ziele der Schule könnten in einem derartigen Projekt nicht mehr erreicht werden; das Projekt müsse besser vorbereitet werden (Kostenplanung, Ausbildung, Lehrpläne, Lehrmittel). Im gleichen Bericht machen die Lehrpersonen eine Reihe von interessanten Vorschlägen, in welche Richtung die Entwicklung ihrer Meinung nach gehen sollte: *éveil au langage*, ansatzweiser Einbezug der L1 von Migrantenkindern, Aktivitäten in der L2 (d.h. Lehreraustausch für bestimmte Fächer, Klassenmischung für bestimmte Fächer...). Es handelt sich grundsätzlich um Vorschläge, die man – v.a. was die L2 betrifft – gerade in einer Gemeinde wie Siders mit einem Schulangebot in beiden Sprachen schon lange hätte umsetzen müssen resp. können, die aber bis heute auf eine Umsetzung warten.

3.3.3. Gemischtsprachige Klassen 1993/94

Da man sich zu Beginn des Schuljahres 1993/94 noch nicht darüber einig war, nach welchen Modalitäten das Projekt funktionieren sollte, die Eltern aber nicht länger warten wollten, wurden kurzfristig 15 französischsprachige Kinder auf die drei deutschsprachigen Kindergartenklassen der Gemeinde verteilt. Die

[3] Die Stellungnahmen der verschiedenen Partner sind im Bericht BREGY/ FUCHS/ WEISS 1995 abgedruckt.

Kindergärtnerinnen sprachen in diesen Klassen vorwiegend Walliserdeutsch. Das Projekt wurde am Ende des Schuljahres vom *Institut de recherche et de documentation pédagogique* (IRDP) evaluiert (vgl. BREGY/ FUCHS/ WEISS 1995).

Dem Projekt erwuchs v.a. von Seiten der sprachlichen Minderheit – also von den deutschsprachigen Eltern – Widerstand:

> *"La présence d'enfants exclusivement francophones dans la filière scolaire de la minorité germanophone est donc perçue comme une menace."* (BREGY/ FUCHS/ WEISS 1995, 17)

Im Verlauf des Schuljahres hatte sich gezeigt, dass die in der Gemeinde dominierende Sprache – also das Französische – zur Umgangssprache in der gemischtsprachigen Schülerschaft geworden war. Die deutschsprachigen Eltern befürchteten, dass die L1 ihrer Kinder darunter gelitten haben könnte. Diese Befürchtungen konnten mit der Evaluation widerlegt werden.

Nach offizieller Version befanden sich in diesen Klassen 15 französischsprachige und 41 deutschsprachige oder zweisprachige Kinder. Für die Einstufung eines Kindes als zweisprachig war ausschliesslich die Sprache der Eltern ausschlaggebend. Wenn ein Elternteil Deutsch als Erstsprache angab, wurde das Kind als zweisprachig eingestuft. Bei der kurzfristig Ende Schuljahr in Auftrag gegebenen Evaluation konnten wir feststellen, dass es in den deutschsprachigen Klassen kaum Kinder gab, die ausschliesslich Deutsch sprachen. Von den als "zweisprachig" eingestuften Kindern sprachen einige zu Hause ausschliesslich Französisch. Tatsächlich fand – und findet nach wie vor – in den deutschen Kindergartenklassen der Gemeinde bereits eine Art Immersion statt: Gemischtsprachige Paare mit Französisch als Familiensprache nutzen das Angebot der deutschen Klassen, um ihren Kindern eine zweisprachige Erziehung zu ermöglichen. Dieser Gegebenheit wurde bei der Integration der französischsprachigen Kinder in den deutschen Klassen ungenügend Rechnung getragen.

3.3.4. Start eines neuen Projektes 1994/95

In der Folge forderte die APE die Einführung eines Modells mit partieller Immersion ab Kindergarten mit Dialekt oder Hochdeutsch als Unterrichtssprache und idealerweise einer Fortführung auf Sekundarstufe I, offen für Kinder anderer Sprache und organisiert als "structure indépendante de l'école allemande" (BREGY/ FUCHS/ WEISS 1995, Anhang 26/8).

Eine entsprechende Klasse – mit Hochdeutsch als L2 – wurde 1994/95 eröffnet. Gleichzeitig entschied sich die Gemeinde, ein zweites Modell mit

partieller Immersion ab 3. Primarklasse zu testen und die Ergebnisse der beiden Modelle miteinander zu vergleichen, um sich nach Abschluss der Projektphase und einer Schlussevaluation definitiv für eines der beiden Modelle zu entscheiden.

3.4. Ausweitung auf andere Gemeinden

Die Erprobung von zweisprachigem Unterricht in Siders blieb auch in anderen Walliser Gemeinden nicht unbeachtet. Beim Erziehungsdepartement gingen bald darauf mehrere Gesuche um die Eröffnung von zweisprachigen Klassen ein, die alle bewilligt wurden. Im Schuljahr 1995/96 eröffneten die Gemeinden Sitten und Monthey zweisprachige Bildungsgänge ab 1. Kindergarten (Sitten) und 2. Kindergarten (Monthey). In Brig-Glis wurde 1995/96 eine zweisprachig unterrichtete 5. Primarklasse eröffnet.

Dieses Vorgehen erfuhr heftige Kritik vorab aus pädagogischen Kreisen:

> *"Le 'forcing' que certaines autorités tentent d'imposer, sous la pression de parents soucieux de voir la formule appliquée à leur propre rejeton (...), ne risque-t-il pas de compromettre la qualité d'un résultat recherché à la hâte et de braquer inutilement les enseignants?"* (CRETTON 1995, 3)

Mit der zunehmenden Ausdehnung der Projekte fokalisierte sich die Kritik der französischen Lehrerschaft verstärkt auf den Abbau von Stellen für ihre Sprachgruppe. In ihrem Jahresbericht von 1997 bezog die *Société pédagogique valaisanne*[4] diesbezüglich klar Stellung:

> *"[La SPVal] regrette le déséquilibre existant entre le Haut et le Bas-Valais. Ce déséquilibre freine d'éventuels échanges d'enseignants et par la même occasion une meilleure gestion des places de travail francophones.* ***C'est sur ce dernier point d'ailleurs que se focalisent les inquiétudes.***
>
> *[L]'ensemble des membres du Groupe de coordination de l'enseignement bilingue*[5] *ont émis le souhait d'établir un* ***cadre cantonal*** *permettant de fixer les options essentielles du bilinguisme dans notre canton.*

[4] Vereinigung der französischsprachigen Lehrpersonen des Kantons

[5] Bei der *Groupe de coordination de l'enseignement bilingue* handelt es sich um eine vom Kanton eingesetzte Gruppe, welche eine möglichst umfassende Zusammenarbeit und Koordination zwischen den verschiedenen Projektgemeinden garantieren soll. In dieser Gruppe sind alle vier Projektgemeinden durch ihren Schuldirektor vertreten, des weiteren nimmt das Erziehungsdepartement Einsitz (Schulinspektoren beider Sprachregionen, Fachberaterin L2), die Verantwortlichen der wissenschaftlichen Evaluation, Lehrervertreter aus beiden Sprachregionen und seit Ende 1998 die Präsidentin der französischsprachigen Elternvereinigungen.

BEST COPY AVAILABLE

Aux yeux du Comité cantonal, le bilinguisme reste un dossier à traiter en urgence puisqu'il constitue ***une menace pour un certain nombre de postes attribués à des enseignants de langue française.***" (SPVal 1997, 12-13)

Das deutschsprachige Pendant zur SPVal, die OLLO (Oberwalliser Lehrerinnen- und Lehrerorganisation), hat zum Thema zweisprachiger Unterricht bisher noch nicht öffentlich Stellung bezogen. Auch die Eltern des deutschsprachigen Wallis, organisiert im Rahmen von *Schule und Elternhaus*, haben sich bisher nicht zum Thema geäussert. In diesem Zusammenhang muss angemerkt werden, dass die Elternorganisationen in der Westschweiz in der Regel besser organisiert sind und weit grössere Mitgliederzahlen aufweisen als die entsprechenden Vereinigungen in der deutschen Schweiz. Die *Fédération des Associations de Parents du canton du Valais* setzt sich ebenso wie die *Fédération de Parents d'Elèves de Suisse Romande et du Tessin (FAPERT)* für die Förderung von zweisprachigem Unterricht ein.

4. Zweisprachiger Unterricht im Kanton Freiburg

4.1. Die sprachliche Situation im Kanton Freiburg

Der Kanton Freiburg ist offiziell zweisprachig. Deutsch und Französisch gelten als Kantonssprachen. Die beiden Sprachen werden allerdings erstmals in der Verfassung von **1990** explizit als Amtssprachen bestimmt.[6] "Ihr Gebrauch wird in Achtung des Territorialitätsprinzips geregelt." (Art. 21, KV). Freiburg ist der einzige Kanton in der Schweiz, der in der Verfassung ausdrücklich das Territorialitätsprinzip erwähnt.

Die Bevölkerung setzte sich 1990 bei einer Wohnbevölkerung von 213'571 Personen nach Sprachgruppen wie folgt zusammen:

Französisch 60,96%
Deutsch 29,66%
Andere 9,4%

Im Gegensatz zum Kanton Wallis ist die Sprachdurchmischung in Freiburg v.a. im Sprachgrenzbereich sehr hoch, in vielen offiziell französischsprachigen Gemeinden finden sich grössere deutschsprachige Minderheiten. Bei der zweisprachig durchmischten Zone im Sprachgrenzbereich handelt es sich

---

6 Historisch gesehen erfuhr die deutschsprachige Minderheit während Jahrzehnten eine massive Benachteiligung (vgl. ALTERMATT 1993). Das hängt u.a. damit zusammen, dass die Deutschsprachigen im Kanton weder räumlich noch konfessionell noch politisch eine Einheit bilden.

historisch gesehen schon lange Zeit um eine Mischregion (vgl. FLEINER-GERSTER 1991, 97).

Die Zweisprachigkeit des Kantons ist auf politischer Ebene ein wichtiges Thema. Verglichen mit dem Kanton Wallis gibt es zahlreiche politische Vorstösse in diesem Bereich, wobei die meisten das Schulwesen betreffen. Der öffentliche Diskurs zu diesem Thema war in den vergangenen Jahren geprägt von der Diskussion um das Territorialitätsprinzip. Die Meinungen zur Anwendung dieses in der Verfassung verankerten Prinzips driften stark auseinander und es zeichnet sich kein Konsens ab. Eine starre Haltung in dieser Frage nehmen gewisse *Opinion leaders* der französischen Mehrheit – organisiert in der *Communauté Romande du Pays de Fribourg* (CRPF) – ein. Sie fordern eine strikte Anwendung des Territorialitätsprinzips und wehren sich dagegen, Gemeinden im Sprachgrenzbereich offiziell als zweisprachig zu erklären (vgl. Communauté Romande du Pays de Fribourg 1995).

Die CRPF wurde 1985 gegründet, sie setzt sich für die Verteidigung der französischen Sprache und Kultur ein. Anlass zur Gründung war die Revision des Freiburger Schulgesetzes. In einem ersten Entwurf sah das Gesetz in Art. 10 vor, dass Gemeinden an der Sprachgrenze das Schulgeld für Kinder übernehmen sollten, die aus sprachlichen Gründen nicht die Schule am Wohnort besuchten. Dieser Passus – der in der Folge verändert wurde – führte zur Gründung der CRPF. Nach Ansicht der CRPF wären die französischsprachigen Gemeinden des Kantons auf diese Weise dazu gezwungen worden, ihre eigene Germanisierung zu finanzieren (WINDISCH et al. 1992, I, 202). Diese Argumentationsweise muss in einen weiteren Kontext gestellt werden: Sie hängt mit der Niederlassung von deutschen oder Deutschschweizer Firmen im Kanton, mit dem Zuzug von Deutschsprachigen und deren Forderungen und mit dem wirtschaftlichen Übergewicht der deutschen Schweiz überhaupt zusammen (WINDISCH et al. 1992 I, 203).

> *"Le majoritaire cantonal a dès lors tendance à se définir uniquement en fonction de sa situation de minoritaire sur le plan fédéral."* (WINDISCH et al. 1992, I, 202)

4.2. Die Diskussion um die Einführung von zweisprachigem Unterricht

Generell gilt für den Kanton Freiburg, was auch für den Kanton Wallis zutrifft. Auf allen Stufen des Schulsystems gibt es Modelle und Projekte mit zweisprachigen Unterrichtsformen, v.a. spät beginnende, aber es existiert keine kohärente Politik in diesem Bereich. Die Schulen agieren relativ selbständig – was im Hinblick auf die rasche Umsetzung von Innovationen eigentlich zu

begrüssen wäre –, andererseits führt dieser Zustand zu einem schlechten Informationsfluss (jede Schule beginnt wieder bei Null) und die Projekte der verschiedenen Schulstufen bauen nicht aufeinander auf.

Auf Elternseite setzt sich in Freiburg eine Arbeitsgruppe seit 1991 intensiv für die Förderung von frühem zweisprachigem Unterricht ein. Diese Gruppe wurde 1992 zur *Association Ecole bilingue Fribourg* umgewandelt und setzt sich vorwiegend aus französischsprachigen Eltern zusammen.[7] Die Gründung dieses Vereins wurde von den *Freiburger Nachrichten* (der deutschsprachigen Tageszeitung des Kantons) mit der Überschrift "Das Ende der sprachlichen Apartheid ist nahe" begrüsst (*Freiburger Nachrichten*, Mai 1992). Auf politischer Ebene wurden sowohl im Stadtparlament als auch im Kantonsparlament verschiedene Vorstösse in Richtung zweisprachiger Unterricht unternommen (*z.B. Postulat demandant l'introduction de classes bilingues* von 1992). Auf bildungspolitischer Ebene wird seit Jahren an einem kantonalen Konzept zur *Förderung der Partnersprache* gearbeitet. 1997 wurde ein entsprechender Bericht vorgelegt (vgl. Promotion de la langue partenaire 1997), der 1997/98 in Vernehmlassung ging. In dem Konzept werden drei verschiedene Modelle vorgeschlagen, die zu drei verschiedenen L2-Kompetenzniveaus führen sollen. Die Gemeinden hätten zwischen den drei Modellen wählen können. Das "höchste" L2-Niveau hätte beispielsweise durch frühe partielle Immersion erreicht werden können. Die Mehrheit der konsultierten Personen reagierte auf diese Vorschläge eher ablehnend und stufte sie als unrealistisch und nicht finanzierbar ein. Auch im Freiburger Kontext zeichnet sich ab, dass eine Verbesserung des schulischen Fremdsprachenunterrichts zwar grundsätzlich begrüsst wird, aber weniger "radikale" Mittel zur Erreichung dieses Ziels gefordert werden.[8]

4.3. Das Projekt Ecole bilingue Marly

4.3.1. Die sprachliche Situation in der Gemeinde Marly

Die offiziell französischsprachige Gemeinde Marly liegt an der deutsch-französischen Sprachgrenze. Die Bevölkerung setzte sich 1990 bei einer Wohnbevölkerung von 6578 nach Sprachgruppen wie folgt zusammen:

71,2% Französischsprachige
19,2% Deutschsprachige
9,6% Anderssprachige

---

7 Die Aktivitäten dieser Vereinigung sind nach Aussagen eines Gründungsmitgliedes in den letzten Jahren stark zurückgegangen.

8 Die schriftliche Auswertung der Vernehmlassung ist momentan noch nicht zugänglich.

Der prozentuale Anteil der Deutschsprachigen liegt seit vielen Jahrzehnten in etwa dieser Grössenordnung. Berücksichtigt man jeweils nur die Verteilung der französischen und deutschen Sprachgruppe, dann betrug der Anteil der Deutschsprachigen bei der Volkszählung von 1900 22%, 1930 26%, 1960 22% und 1990 21% (vgl. Bericht zum Freiburger Sprachenartikel 1993, Anhang 2).

Die Gemeindeschulen sind französischsprachig. Deutschsprachige Kinder aus Marly konnten jahrelang unentgeltlich die deutschen Schulen in der Stadt Freiburg besuchen. Diese Praxis wurde aber in Frage gestellt, als der Generalrat der Gemeinde dieses Angebot in einem Reglement explizit aufnehmen wollte. Als Begründung für diese plötzliche Ablehnung einer "alten Tradition" wurde von den Beschwerdeführern der neue Sprachenartikel der Kantonsverfassung mit der expliziten Gewährung des Territorialitätsprinzips angeführt (vgl. ausführliche Darstellung bei FLEINER-GERSTER 1991).

4.3.2. Die Diskussion um die Einführung von zweisprachigem Unterricht

In Marly wird die Einführung von frühem zweisprachigem Unterricht seit 1994 diskutiert. Wie in Siders ging auch hier die Initiative von französischsprachigen Eltern aus, welche eine Verbesserung des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts in den Schulen anstrebten. Die Eltern erstellten einen Bericht mit ihren Vorschlägen und Ideen (Une école bilingue à Marly? 1995) und organisierten verschiedene Informationsveranstaltungen.

Die politischen Behörden der Gemeinde reagierten auf das Projekt positiv. Dagegen enthält ein Bericht der Lehrpersonen vom Juni 1995 massive Kritik an den Vorschlägen (Préoccupations des enseignants de Marly 1995[9]). Der Bericht listet in einem einleitenden Teil akribisch sämtliche negativen Vorurteile gegenüber der frühen Zweisprachigkeit auf, wie bereits ein kurzer Auszug aus der Stellungnahme zeigt:

> *"[L]e bilinguisme provoque 'des interférences multiples, des méprises continuelles qui finissent par embrouiller l'esprit du locuteur, et jeter le trouble dans les cerveaux non préparés à un tel effort.' (...) l'enfant 'se trouve ballotté entre des systèmes de pensée différents l'un de l'autre; son esprit ne trouve d'assiette ni dans l'un ni dans l'autre; sa croissance intellectuelle n'est pas doublée mais diminuée de moitié'."* (Préoccupations des enseignants de Marly 1995, 3)

Andererseits finden sich in dem Bericht zahlreiche Aussagen, die ihren Ursprung in der unter Punkt 4.2 dargestellten Diskussion finden. Mehrmals wird

---

9 Der Bericht befindet sich in der Gemeindebibliothek von Marly.

darauf hingewiesen, dass ein derartiges Projekt den heutigen sprachlichen Status der Gemeinde (als offiziell französischsprachig) in Frage stellen würde und es wird offen von der Gefahr einer Germanisierung gesprochen:

> *"La commune de Marly (...) a clairement déclaré vouloir être considérée comme une commune francophone (...) L'ouverture d'une classe ou d'une filière bilingue à Marly est un pas vers la remise en cause du statut linguistique de la commune."* (Préoccupations des enseignants de Marly 1995, 13)

> *"Certains perdraient leur identité, leur culture. Seront-ils de langue maternelle française ou allemande, de culture romande ou alémanique? Le risque est d'autant plus grand que nous sommes situés à la frontière des langues."* (Préoccupations des enseignants de Marly 1995, 6)

> *"Les enseignants de langue 2 enseigneraient-ils avec les objectifs du plan romand ou adopteraient-ils le programme alémanique? Si ce dernier prévaut, on peut parler d'une germanisation, de la perte d'identité francophone, d'une rupture avec l'école romande."* (Préoccupations des enseignants de Marly 1995, 10)

Die Initianten des Projektes – und es darf nicht vergessen werden, dass es sich hierbei um französischsprachige Eltern handelt – waren sich dieser Einstellungen wohl bewusst, als sie in ihrer Broschüre *Une école bilingue à Marly?* ihr Projekt darstellten und explizit festhielten:

> *"[L]e principe de territorialité ne fait pas obstacle à l'ouverture de classes bilingues dans les communes unilingues du canton (c.f. rapport Schwaller[10]). Cette question (...) a fait l'objet d'un rapport juridique (...) Ce rapport (...) conclut également à la compatibilité des classes d'immersion avec le principe de territorialité. Nous ajouterons qu'il ne s'agit pas d'ouvrir des classes alémaniques dans les communes francophones (...) mais d'offrir aux enfants une autre forme d'enseignement de la langue 2 (l'allemand), l'enseignement de la langue 1 et en langue 1 (le français) étant maintenu."* (Une école bilingue à Marly? 1995, 8)

Diese Argumente sind offensichtlich von der "Gegenseite" in keiner Art und Weise zur Kenntnis genommen worden.

---

10 Mit dem *Rapport Schwaller* ist der *Bericht der Kommission zur Anwendung des Sprachenartikels der Freiburger Staatsverfassung* von 1993 gemeint. Diese Kommission wurde vom Freiburger Staatsrat U. Schwaller präsidiert.

279

Hält man sich die Aussagen der Lehrerschaft (unterzeichnet von 40 Lehrpersonen) zur individuellen Zweisprachigkeit vor Augen, muss ein erschreckendes Informationsdefizit in diesem Bereich festgestellt werden. Die zahlreichen Bedenken pädagogischer Art (Elite-Klassen, nur für leistungsstarke Kinder, Ausschluss von Migrantenkindern, fehlende Ausbildung der Lehrpersonen, fehlende Lehrmittel usw.) überschneiden sich mit denjenigen im Kanton Wallis. Auch der Abbau von Lehrerstellen für die französische Sprachgruppe war in Marly ein Thema (vgl. *La Liberté* 18.12.1997).

Eine von der Gemeinde durchgeführte Elternbefragung bezeugte zwar ein grosses Interesse an dem Projekt. Vor dessen Realisierung in absehbarer Zeit muss dennoch ein Fragezeichen gestellt werden, denn die Widerstände gegen das Projekt haben keineswegs abgenommen (vgl. z.B. *La Liberté* 18.12.1997).

5. Wider frühen Immersionsunterricht

Die bisherige Darstellung zeigt, dass in beiden Kantonen die Diskussion um zweisprachige Schulen über weite Strecken gleich ablief resp. abläuft: Französischsprachige Eltern machen Druck und fordern die Einrichtung von zweisprachigen Klassen. Lehrpersonen und pädagogische Organisationen und z.T. auch schulische Behörden warnen vor einer Überstürzung. Alle sind zwar der Ansicht, dass eine Verbesserung des L2-Unterrichts in den Schulen angestrebt werden sollte, die Kritiker der Projekte warnen jedoch vor derart "radikalen" Projekten und machen andere (weniger "radikale") Vorschläge, wie der schulische Fremdsprachenunterricht verändert werden könnte.

5.1. Argumentationsweise im Überblick

Der öffentliche Diskurs in Siders und Marly sowie in anderen Gemeinden zeigt, dass bei der Diskussion um die Einführung von frühen Immersionsmodellen mit einer hohen L2-Dotation folgende Argumente mit grosser Regelmässigkeit auftauchen:

- **Entwicklungspsychologische Argumente:** Im Gegensatz zu späten Projekten lassen frühe Immersionsmodelle Befürchtungen laut werden, die man mit den "vermuteten negativen Auswirkungen des bilinguisme précoce" umschreiben könnte: Angst vor negativen Auswirkungen auf die Muttersprache, Angst vor Identitätsverlust, Angst vor Sprachmischung usw.

Diese Argumente tauchen in beiden untersuchten Kantonen auf[11], einzig das Argument des "Identitätsverlustes" kommt im Wallis nicht vor.

- **Pädagogische Argumente:** Auch diese Argumentationsweise überschneidet sich in den beiden Kantonen weitgehend. Einmal wird in Frage gestellt, dass sich zweisprachiger Unterricht für die gesamte Schülerschaft eignet. Die Integration von lernschwachen und anderssprachigen Kindern wird als unrealistisch eingestuft. Das wiederum würde zur Bildung von Elite-Klassen führen und die Chancengleichheit im Bildungswesen beeinträchtigen. Ein zweiter Punkt betrifft einen befürchteten Abbau der Lerninhalte, da im fremdsprachigen Sachunterricht nicht mehr die gleichen Inhalte vermittelt werden könnten wie im einsprachigen Unterricht. Die Einführung von zweisprachigem Unterricht wird als zu frühe Spezialisierung wahrgenommen und die Aufwertung der Sprachen im Unterricht als einseitige Ausrichtung der Schule bewertet.

  Andere Argumente betreffen die konkrete Unterrichtsgestaltung (keine entsprechenden Lehrpläne, keine entsprechenden Unterrichtsmaterialien) und v.a. die fehlende Ausbildung der Lehrpersonen.

- **Gewerkschaftliche Argumente:** Frühe Projekte mit einer hohen L2-Dotation führen zu wesentlichen Veränderungen im Lehrkörper. In den Walliser Projekten werden beispielsweise muttersprachige Lehrpersonen aus der anderen Sprachregion für den Sachunterricht in der L2 angestellt. Jede zweisprachige Klasse bedeutet in der Perspektive der Lehrer-Gewerkschaften den Verlust einer halben Lehrerstelle in L1.

  Dagegen verursacht die Einführung von zweisprachigen Unterrichtsformen auf Sekundarstufe I oder II weniger Veränderungen im Lehrkörper. Die Projekte werden vielfach "mit den vorhandenen Mitteln" gestaltet, d.h. die Auswahl der L2-Fächer und Sprachen erfolgt nach Möglichkeit derart, dass Lehrpersonen, die bereits an der Schule unterrichten, in das Modell integriert werden können.

  Im Zusammenhang mit frühen Immersionsprojekten fällt auch die Anmerkung, dass die Lehrer-Diplome aufgrund des neuen Anforderungsprofils ihre Gültigkeit verlieren und dass man von den Lehrpersonen Sprachkompetenzen verlangt, welche diese während ihrer Ausbildung gar nicht erwerben konnten:

[11] Im Wallis wurden diese Befürchtungen zwar nicht in schriftlichen Stellungnahmen festgehalten, sie werden aber immer wieder an Informationsveranstaltungen (z.B. an Eltern- oder Lehrer-Informationsabenden) geäussert.

"[O]ffrir aux enfants un enseignement bilingue exige d'autres compétences qui n'ont d'ailleurs pas été développées au sein des structures de formation, telles qu'elles étaient conçues jusqu'à présent." (CRETTON 1995, 3)

Während sich die Argumentationsweise in obigen Punkten überschneidet, gibt es zwischen den beiden Kantonen deutliche Unterschiede in den folgenden Bereichen:

- **Sprachrechtliche und sprachpolitische Argumente:** Im Kanton Freiburg werden im Zusammenhang mit frühen Immersionsmodellen folgende Vorbehalte angebracht:
  - Zweisprachige Schulen stehen in Widerspruch zum Territorialitätsprinzip.
  - Zweisprachige Schulen leisten der Germanisierung von französischsprachigen Gemeinden Vorschub.

  Diese Argumente werden im Kanton Wallis nicht in die Diskussion eingebracht, ein Unterschied, der vor dem Hintergrund der jeweiligen sprachlichen Situation in den Kantonen resp. in den Projektgemeinden gesehen werden muss.

6. Schlussbemerkungen

Die bisherige Darstellung macht deutlich, dass im Vorfeld einer Projektrealisierung sehr viel Aufklärungsarbeit geleistet werden muss, d.h. eine differenzierte Information über die neueren Forschungsergebnisse zur individuellen Zweisprachigkeit, aber auch Informationsarbeit, was die Sprachlernfähigkeiten von sogenannt lernschwachen Kindern betrifft. Generell gilt, dass in allen Projekten (wie auch im einsprachigen Schulsystem) idealerweise auch die L1 von Migrantenkindern vermehrt miteinbezogen werden müsste.[12] Dieser Forderung konnte in den Walliser Projekten nicht nachgekommen werden. Der Unterricht in den Projekten richtet sich an eine "einsprachige" Schülerschaft, die auch in der L2 unterrichtet wird, d.h. es werden nur die offiziellen Sprachen berücksichtigt.

Die Erfahrungen im Kanton Wallis lassen sehr gut folgende Tendenz erkennen. Je später ein Projekt beginnt (also Primarschule vs. Kindergarten) desto eher werden v.a. leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler für die

12 Eine Forderung, die auch in dem von der EDK in Auftrag gegebenen Gesamtsprachenkonzept aufgenommen wurde (vgl. EDK 1998) und die in der Vernehmlassung in den Kantonen zumeist als unrealisierbar abgetan wurde.

Projekte eingeschrieben. Mit zunehmender Projektdauer dehnt sich das Leistungsspektrum dann aber weiter aus. Andererseits hat sich gezeigt, dass in den Fällen, in denen eine breite Informationsarbeit stattfand, also eine breite Elternschaft erreicht werden konnte (wie das z.B. für die ersten beiden Jahrgänge des frühen Immersionsmodells in Siders der Fall war), sich die Klassen vom Leistungsspektrum, von den Herkunftssprachen und vom sozioökonomischen Hintergrund der Eltern her heterogener zusammensetzen als in den Fällen, wo die Information weniger breit gestreut war.

Was die sprachliche und didaktische Ausbildung der Lehrpersonen betrifft, kann eine Ad-hoc-Ausbildung (wie im Wallis im Rahmen von Sommerkursen) auf Dauer nicht Genüge leisten. In diesem Zusammenhang sind die neuen Höheren Pädagogischen Lehranstalten, die in den Kantonen in nächster Zukunft die Lehrerseminarien ablösen werden, gefordert.[13]

Der Vergleich zwischen dem Kanton Wallis und dem Kanton Freiburg zeigt, dass frühe Immersionsmodelle mit einer hohen L2-Dotation in einem bestimmten sprachlichen Kontext als Bedrohung der sprachlichen und kulturellen Identität und des sprachlichen Territoriums wahrgenommen werden. In der Gemeinde Marly wird von den Kritikern eine Argumentationsweise aufgenommen, in deren Zentrum eine strikte Anwendung des Territorialitätsprinzips steht und die derartige Schulprojekte als unvereinbar mit diesem Prinzip ansieht. Die Lage der Gemeinde an der Sprachgrenze, der als hoch empfundene Anteil an Deutschsprachigen, die Tatsache, dass deren Kinder die deutschen Schulen besuchen können und v.a. die Tendenz der Französischsprachigen im Kanton Freiburg, sich zunehmend mit ihrer Rolle als nationale Minderheit zu identifizieren und entsprechend zu argumentieren, spielt in dieser Diskussion ebenfalls mit.

Dieser Diskurs wird im Wallis nicht geführt. Auch in einer Gemeinde wie Siders, mit sehr ähnlichen Sprachvernältnissen wie in Marly, kommen diese Themen nicht zur Sprache. Die im Vergleich zum Kanton Freiburg unproblematischeren Sprachverhältnisse haben die – relativ rasche – Umsetzung der frühen Immersionsmodelle offensichtlich erst möglich gemacht.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass in einem gemischtsprachigen Kontext (vgl. Siders und Stadt Freiburg) die Initiative für die Einrichtung von zweisprachigem Unterricht nie von der deutschen Sprachminderheit ausging, ja

13 Im Kanton Wallis wird allerdings momentan diskutiert, zwei nach Sprachregionen getrennte Abteilungen der HPL einzurichten. Womit einmal mehr das Potential, wie es ein zweisprachiger Kanton bietet, nicht oder nur teilweise ausgenützt werden könnte.

dass sogar auf den ersten Blick eine gewisse Abwehrhaltung dieser Gruppe feststellbar ist. Der unter Punkt 3.3.3 beschriebene Fall der deutschsprachigen Eltern in Siders, die sich gegen die Integration von französischsprachigen Kindern in die deutschsprachigen Kindergartenklassen wehrten, kann aber v.a. damit erklärt werden, dass hier ein "offizielles" Immersionsprojekt ein "inoffizielles" überlagerte und dieser Tatsache nicht Rechnung getragen wurde. Derartige "Modelle", ebenso wie die Tatsache, dass ein Grossteil der deutschsprachigen Kinder in einer vom Französischen dominierten Stadt (wie Siders oder Freiburg) eine höhere L2-Kompetenz erreichen als ihre französischsprachigen Kollegen, mag teilweise erklären, warum deutschsprachige Eltern in einem vom Französischen geprägten Kontext – im Gegensatz zu deutschsprachigen Eltern in einem deutschsprachigen Umfeld – weniger Interesse an zweisprachigen Projekten für ihre Kinder zeigen.

Bibliographie

ALTERMATT, Urs (1993): "Französisch war die Sprache der Regierung. Zum langen Emanzipationsprozess der deutschfreiburgischen Minderheit", in: *Geschichtsforschender Verein des Kantons Freiburg* (ed.), *Freiburger Geschichtsblätter*, 70, Freiburg, Universitätsverlag.

Bericht der Kommission zur Anwendung des Sprachenartikels der Freiburger Staatsverfassung, Oktober 1993. (Kommission Schwaller).

BREGY, Anne-Lore, FUCHS, Gabriela & WEISS, Jacques (1995): "Evaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue de Sierre 1993/94. Intégration des enfants francophones dans les classes allemandes", Neuchâtel: IRDP (= *Recherches*, 95.103).

BREGY, Anne-Lore, BROHY, Claudine & FUCHS, Gabriela (1996): "Evaluation de l'expérience d'apprentissage bilingue de Sierre 1994/95", Neuchâtel: IRDP (= *Recherches*, 96.104).

BREGY, Anne-Lore, BROHY, Claudine & FUCHS, Gabriela (janvier 1998): "Le point sur l'enseignement bilingue", *Bulletin d'information de la CIIP/SR/TI et de l'IRDP*.

BROHY, Claudine (1992): *Eine zweisprachige Schule in Freiburg? Une école bilingue à Fribourg?* Freiburg/Fribourg: Association Ecole bilingue Fribourg.

BROHY, Claudine (1994): "Enseignement bilingue à Fribourg: entre utopie pédagogique et réalité légale", Vortrag gehalten im Rahmen der Tagung *"Droit et langue(s) d'enseignement"*, Fribourg 14–17 septembre 1994.

BROHY, Claudine (1998): *Zweisprachige Modelle und Projekte an Schweizer Schulen/ Expériences et projets bilingues dans les écoles en Suisse*. Solothurn: Arbeitsgemeinschaft zur Förderung des mehrsprachigen Unterrichts in der Schweiz/ Association pour la promotion de l'enseignement plurilingue en Suisse. (Ergänzung zum Bericht von 1996)

Communauté Romande du Pays de Fribourg (1995): *Manifeste de Marly*. Adopté à Marly le 22 novembre 1995.

CRETTON, Cilette (1995): "Parlez-vous le «Suisse»?", in: *Educateur*, 9, 3.

EDK (1995a): Mehrsprachiges Land – mehrsprachige Schulen: Effizientes Sprachenlernen durch Sachunterricht in einer anderen Sprache. 7. Schweizerisches Forum des Ausschusses

Langue 2/ Fremdsprachenunterricht der EDK. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (=Dossier 33).

EDK (1995b): *Erklärung zur Förderung des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz vom 2. März 1995*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

EDK (1998): *Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler in der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen?* Bericht einer von der Kommission für allgemeine Bildung eingesetzten Expertengruppe "Gesamtsprachenkonzept" an die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Kurzfassung. Bern, 15. Juli 1998.

FLEINER-GERSTER, Thomas (1991): "Das sprachliche Territorialitätsprinzip in gemischtsprachigen Gebieten", in: *Gesetzgebung heute*, 1, 93-107.

FUCHS, Gabriela & WERLEN, Iwar (1997): "Zweisprachige Schule Brig-Glis. Zwischenbericht nach zwei Jahren teilimmersivem Unterricht. Schuljahr 1995/96 und 1996/97". Bericht an den Schulpräsidenten zuhanden des Gemeinderates der Stadtgemeinde Brig-Glis. Brig-Glis, Universitäres Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit.

FUCHS, Gabriela (März 1998): "Zweisprachige Schule Brig-Glis. Resultate der Elternbefragung (3.-6. Primarklasse)". Brig-Glis: Universitäres Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit; Schuldirektion Brig-Glis. (Unveröffentlichter Bericht)

GURTNER, Jean-Luc et al. (décembre 1995): *Enseignement d'une langue seconde à l'école enfantine. Evaluation scientifique des expériences fribourgeoises de Villars-sur-Glâne et de Morat 1994/95*, Fribourg, Institut de pédagogie de l'Université de Fribourg.

LÜDI, Georges, WERLEN, Iwar et al. (1997): *Die Sprachenlandschaft Schweiz. Eidgenössische Volkszählung 1990*, Bern, Bundesamt für Statistik.

Préoccupations des enseignants de Marly face au projet d'ouverture d'école bilingue à Marly, Corps enseignant de Marly, 14 juin 1995.

Promotion de la langue partenaire. Förderung der Partnersprache. Concept élaboré par le groupe de travail (groupe noyau) pour la promotion de la langue partenaire à l'école. Fribourg, Direction de l'instruction publique et des affaires culturelles, 19 septembre 1997.

SPVAL (1997): *Rapport d'activité 1997 de la société pédagogique valaisanne*.

Rapport pour la création d'une classe enfantine bilingue dans la commune de Villars-sur-Glâne. Présenté par le comité des parents d'élèves de l'école maternelle bilingue de Villars-sur-Glâne. Villars-sur-Glâne, avril 1994.

Rencontre SPVal-DIP. "On nous voudrait partenaires dans les difficultés mais muets dans les choix décisionnels", in: *Educateur*, 9, 1995, 29.

Une école bilingue à Marly? Association Ecole bilingue Fribourg et parents de Marly, mars 1995.

WINDISCH, Uli et al. (1992): *Les relations quotidiennes entre Romands et Suisses allemands. Les cantons bilingues de Fribourg et du Valais*, Tomes I et II. Lausanne, Editions Payot.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69/2, 1999, 73-86

Réflexion métalinguistique en langue minorisée: Le cas du créole pour les enfants réunionnais en France

Geneviève VERMÈS
Sylvie-Marie COLLET & Eddy HUET

Abstract

I bambini interrogati in questo studio, originari della Riunione, parlano il creolo senza tuttavia aver coscienza della loro competenza in questa lingua, stigmatizzata da loro stessi e dai loro genitori in giudizi negativi. Questo fa del creolo una lingua doppiamente minorizzata.

Nel quadro di ricerche sullo sviluppo delle competenze linguistiche (soprattutto presso soggetti bilingui) e sul loro rapporto con l'apprendimento della *literacy*, E. Huet e G. Vermès hanno chiesto a questi bambini e ai loro compagni monolingui francofoni d'identificare delle frasi come creole o francesi e di emettere dei giudizi di grammaticalità.

I risultati dello studio mostrano che i bambini creolofoni differenziano molto bene il creolo e sono in grado di emettere dei giudizi di grammaticalità corretti, mostrando così di disporre di conoscenze metalinguistiche, anche se queste non sono esplicite; queste competenze possono essere associate al bilinguismo dei soggetti.

Questi risultati permettono di approfondire le modalità dell'acquisizione della competenza metalinguistica in un contesto bilingue; l'articolo mostra pure i loro effetti sui processi di acquisizione della *literacy*.

En France, pays à l'idéal monolingue par excellence, de nombreuses communautés linguistiques (cinq millions de personnes) pratiquent d'autres langues de manière dynamique et non résiduelle (VERMÈS 1988a) sans que la bilingualité des personnes soit jamais évoquée, tout particulièrement celle des enfants pour lesquels le programme éducatif est rigoureusement identique à celui d'enfants français natifs. En dehors d'une éventuelle inscription en ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origine) l'enfant bilingue d'origine immigrée ne reçoit aucun enseignement dans sa langue 1. Cet enseignement s'effectue généralement en dehors du temps scolaire et n'est pas plus coordonné à l'enseignement national qu'il n'est encouragé.

Le fonctionnement langagier de l'enfant bilingue se construit sur un usage familial en langue d'origine que les conditions socio-économiques et culturelles d'usage rendent réducteur d'une part et d'autre part cet usage traduit souvent une dévalorisation de la transmission de cette langue 1 par les parents, au profit d'une interlangue 2 ayant pour effet un affaiblissement de la conscience normative sur L1 (et sur L2)(VERMÈS 1988b).

Nous sommes donc en présence d'une langue 1 doublement minorisée:

- parce qu'il s'agit du maintien d'un usage linguistique d'une minorité qui le cantonne à l'intérieur de celle-ci,

286

- parce que la puissance de l'idéologie monolinguiste conduit à une forte tension acquisitionnelle vers L2.

Or il apparait très clairement aujourd'hui, notamment au travers de la théorie développée par Jim CUMMINS (1979), que le niveau de compétence en langue 1 est fondamental pour l'accès à la littéracie en langue 2. Cette théorie repose sur deux hypothèses dont il montre qu'elles rendent compte de toutes les recherches, des plus anciennes, selon lesquelles le bilinguisme était souvent un handicap, à d'autres plus récentes pour lesquelles le développement du bilinguisme, en fait de la bilingualité (pour bien montrer que nous nous situons au niveau de l'individu), permet de rendre compte d'un niveau de développement cognitif supérieur:

1) - selon l'hypothèse d'interdépendance développementale la compétence en L2 serait fonction de la compétence en L1 au début de l'exposition à l'apprentissage en L2 (nous excluons les cas de bilingualité précoce simultanée);
2) - selon l'hypothèse des seuils minimaux de compétence linguistique,
   - le seuil 1 serait la compétence linguistique minimale devant être atteinte en L1 pour éviter le handicap cognitif lié à la bilingualité au moment de l'exposition à L2;
   - le seuil 2 serait la compétence linguistique minimale devant être acquise en L2 (et L1) pour que l'on puisse observer un bénéfice de la bilingualité, une influence positive sur le développement cognitif (CUMMINS 1976).

Jim CUMMINS (1979) émet donc deux propositions majeures sur le lien entre compétences linguistiques en L1/L2 et développement cognitif en analysant la littérature sur ces questions.

Proposition 1: "En deçà d'un certain seuil de compétences, on peut conclure que le sujet a échoué à gérer ses deux langues et qu'il manifeste des difficultés linguistiques dont on constate qu'elles influencent négativement le développement cognitif". (Notre traduction) Les difficultés de langage auraient un effet plus grand sur le développement des opérations formelles (en relation étroite avec la fonction symbolique) que sur la pensée opérationnelle concrète. En d'autres termes, ces difficultés pouvent retarder (sans idée d'empêcher) le développement des opérations formelles. Cet effet associé à un affaiblissement de la curiosité intellectuelle peut entraîner un retard de développement intellectuel, y compris dans les domaines non-verbaux.

Parce que "l'élaboration linguistique" peut faciliter le développement cognitif, des difficultés dans l'élaboration cognitive de ses deux langues peuvent affecter

l'expression de "l'intelligence" d'un enfant qui est en lien avec le langage (VERMÈS 1997). Selon G.VERMÈS (1997), la littéracie correspond au contrôle cognitif sur la forme de la langue gérant les activités métalinguistiques, nécessaires pour l'entrée dans l'écrit, et pour les opérations de décontextualisation.

Proposition 2: "L'accès au seuil de compétence minimal en L1/L2 a une influence positive sur le fonctionnement cognitif." (Notre traduction)

Cummins retient l'"objectification hypothesis", issue de Vygotsky via Leopold et Iménadzé, qui attribue l'avantage à l'objectivisation de deux codes linguistiques. L'acquisition simultanée de deux langues, conduit à la séparation précoce du sens et du son, et, conduit directement au concept d'objet-langue d'une part, aux caractéristiques métalinguistiques des deux langues d'autre part (VERMÈS 1997). Le mot devient alors objet d'attention indépendamment de la chose, et introduit à la "maîtrise métasémantique qui est la capacité de reconnaitre le système de la langue comme un code conventionnel et arbitraire et la capacité de manipuler les mots (ou des éléments signifiants de taille supérieure au mot) sans que les signifiés correspondants s'en trouvent affectés" (GOMBERT 1990). Cette maîtrise métasémantique est à distinguer de la maîtrise métalexicale qui est la capacité d'isoler un mot et de l'identifier commme élément du lexique. L'avantage d'avoir deux codes à disposition pour signifier est de situer d'emblée la conceptualisation à un niveau plus abstrait. Le fait de savoir que la transcription est au niveau acoustique a un effet facilitateur sur l'apprentissage de l'écrit, nous avançons que la conceptualisation de cette séparation signifié/signifiant est nécessaire pour se servir du langage comme d'un outil de pensée.

L'hypothèse d'objectivation (*objectification*) contient l'idée que le bilinguisme ouvre sur une instrumentation psychologique plus puissante que le monolinguisme parce qu'il oriente:

1) vers l'aspect conceptuel des langues,
2) vers les caractéristiques formelles des opérations linguistiques, c'est-à-dire vers les activités métalinguistiques.

1. Contexte socio-linguistique des enfants réunionnais

1.1. Coexistence et relations entre langue majoritaire et langue minoritaire

Dans la logique française, le cursus scolaire proposé aux enfants bilingues n'est pas différent de celui proposé aux enfants monolingues en français. La prise en

compte, la reconnaissance, la valorisation d'une langue 1 n'est à aucun moment envisagé pour le commun des enfants fréquentant l'école publique tant ce particularisme est vécu de part et d'autre comme une stigmatisation.

Or en France, les enfants d'origine immigrée, souvent enfants bilingues sont sur-représentés dans ce que nous appelons le secteur de l'éducation spécialisée et les enseignements professionnels, qui sont de fait un secteur éducatif pour des enfants en retard par rapport aux autres et qui pour cette raison ne peuvent suivre ni les mêmes enseignements, ni par les mêmes méthodes les apprentissages fondamentaux. Ils constituent le "creuset" des enfants en échec scolaire, alors qu'ils disposaient théoriquement d'un potentiel de réussite (bilinguisme additif) supérieur aux enfants de natifs issus des mêmes milieux socio-culturellement défavorisés.

La situation française relative à l'échec scolaire des enfants issus de l'immigration - par l'importance des enjeux socio-politiques, par l'importance des effectifs concernés, par la "sursélection" de ces enfants dans les filières les plus basses - justifie que soit posée la question de leur niveau de compétence en Langue 1 dès qu'ils sont confrontés à la langue 2 scolaire. Nous faisons, au niveau de l'équipe de recherche de Psychologie Anthropologique Psycholinguistique de Paris VIII, l'hypothèse que cet échec est à mettre en relation avec une difficulté de maîtrise du langage décontextualisé[1] au moment de l'exposition à l'écrit dans la langue 2.

Nous nous proposons d'exemplifier, par la présentation d'une recherche sur *l'activation* des compétences métalinguistiques en créole-réunionnais, un point l'articulation entre deux langues qui pourrait être encouragé par l'école pour faciliter le développement des compétences métalinguistiques (cognitives) contrastives des sujets bilingues avec une langue minoritaire.

1.2. Les créoles

Les créoles se trouvent dans une situation linguistique complexe de continuité - discontinuité avec le français. Ils ont des fonctionnalités sociales différentes: par exemple chez les enfants, on a pu relever aux Antilles que le créole est la langue la plus "masculine" pour les garçons, et que le français est la langue symbole de bonne éducation pour les filles; à la Réunion, pour les enfants, la différentiation linguistique ne serait pas tant d'ordre sexuel que sociale : plus on est riche plus on s'identifie au français et inversement. Nous sommes là aussi face à une

[1] Langage sorti du contexte situationnel immédiat, sa compréhension et sa production s'appuient sur une construction autonome du sens, ne dépendant tendanciellemnt que du linguistique et non de la situation énonciative.

diglossie. L'usage du créole est de règle, comme langue de communication orale, le français est la langue instrumentale des situations formelles.

Les migrants réunionnais en France ont un comportement contrasté:

- soit ils surveillent le langage de leurs enfants en leur parlant exclusivement le français car pour eux apprendre le créole en France, c'est entraver l'apprentissage du français, et la vie en métropole nécessite sa maîtrise,
- soit ils vivent aux plus près de la communauté, rêvent d'un retour au pays, mais même dans ce cas la langue de dialogue avec les enfants est le français.

Les rapports entre la langue créole et le français vont donner lieu à un jeu de conflits entre ce qui assure l'identité créole et l'intégration personnelle à la modernité française.

Quelle que soit l'option de la famille la situation linguistique des enfants réunionnais est paradoxale mais fréquente:

- ils entendent régulièrement du créole, la langue d'échange des parents restant le créole - et l'on fait beaucoup pour que l'enfant ne fasse que le comprendre - mais ne le pratiquent pas.
- cependant on interdit rarement explicitement à l'enfant de parler le créole et on l'encourage à ne produire que du français.

1.3. Situation diglossique

En France ces enfants sont, donc comme beaucoup d'enfants bilingues d'origine immigrée aussi et comme de nombreux enfants monolingues en français, en situation de diglossie, avec une Haute langue, le français dans laquelle se font les apprentissages formels scolaires et en particulier l'apprentissage de la littéracie (lire - écrire); et un registre inférieur qui est celui des communications langagières courantes (parler bien).

Si on suit Cummins, on peut faire l'hypothèse que l'absence de valorisation des activités langagières en L1 ne permet pas de développer des compétences épi- puis métalinguistiques en langue 1 qui aurait eu pour effet, attendu, de favoriser le développement de la langue 2. Et nous pouvons nous poser la question du type de bilinguisme que vont alors développer ces enfants: bilinguisme additif ou bilinguisme soustractif ? Si en français à l'école on développe systèmatiquement les activités métalinguistiques en français, que se passe-t-il pour le créole ? Y-a-t-il des activités métalinguistiques dans la langue minorisée et stigmatisée ? et si oui quel est le lien entre le développement de

celles-ci et le développement de celles-là ? Le petit réunionnais en France, peut-il autonomiser cognitivement deux systèmes linguistiques ?

Dans leur quasi unanimité ces enfants disent ne pas savoir parler le créole. Quelle est réellement leur capacité de discrimination des deux systèmes linguistiques, dans le cadre de l'ignorance affichée de la langue créole ? Savent-ils reconnaître que les phrases sont soit du créole soit du français ? Peuvent-ils faire des jugements de grammaticalité, d'acceptabilité sur la langue minoritaire ? Y-a-t-il influence de leurs capacités/incapacités de traitement cognitif de la langue minorée sur celui du français par exemple ou est-ce l'inverse ?

2. Expérimentation psycho-linguistique

2.1. Matériel

On a fait l'hypothèse que les bilingues au plan cognitif peuvent se différencier selon leurs compétences métalinguistiques. Le créole par sa proximité lexicale du français nous offre une situation quasi expérimentale. L'épreuve consiste à juger l'acceptabilité syntaxique de la phrase, et à identifier la langue dont il s'agit: français ou créole. Le matériel choisi porte la comparaison sur 9 modalités syntaxiques pertinentes opposant les deux langues:

- l'utilisation en réunionnais du mot "dans" avec le sens de "de",
  (exemple: "Je suis sorti dans mon lit")
- pas de déterminant en créole,
  (exemple: "Soleil se lève")
- l'anaphore (la reprise du sujet de la principale dans une subordonnée est facultative en créole),
  (exemple: "Le loup est venu, a montré sa patte, était blanche ")
- le genre (majoritairement masculin en créole),
  (exemple: "J' ai cassé mon jambe")
- les prépositions facultatives en créole,
  (exemple : "J'ai fini déjeuner")
- la conjugaison en créole (marqueurs placés devant le radical du verbe),
  (exemple : "Nous la apprendre à elle à chanter")
- la pronominalisation,
  (exemple: "Il regarde à lui dans le miroir")
- la proclise de l'article en créole,
  (exemple: "Un jour le petit Poucet a rencontré le logre dans la forêt").

[Pour des raisons déontologiques toutes les phrases proposées sont grammaticales soit dans une langue, soit dans l'autre]

Un groupe de sujets créolophones bilingues (N = 18) et un groupe de sujets tout venant (N = 16), scolarisés dans le même établissement de la banlieue populaire parisienne, ont passé l'épreuve.

Quatre types de réponses sont prévues identification et jugement de grammaticalité d'un énoncé en créole ou en français; C +, F + correspondant à: l' énoncé est conforme au créole ou au français, et C - F - innacceptabilité de l'énoncé en créole ou en français.

	Identification	
	comme du créole	comme du français
jugement conforme	C +	F +
jugement non-conforme	C -	F -

2.2. Analyse des résultats

2.2.1. Identification et de jugement

Tableau n° 1: Répartition des réponses (en pourcentage)

	Créolophones	Créolophones	Sujets tout venant	Sujets tout venant
Type de réponses	Syntaxes créoles	Syntaxes françaises	Syntaxes créoles	Syntaxes françaises
C+ conforme au créole	41.6% + [2]	4.96%	0% +	0%
C- non conforme au créole	12.4%	1.46% +	0%	0% +
F+ conforme au français	22.44%	91.25% +	18.93%	95.91% +
F- non conforme au français	23.54% +	2.33%	81.07% +	4.09%
% références au créole	54.01%	6.41%	0%	0%
% références au français	45.99%	93.59%	100%	100%
% de bonnes réponses	64.14%	97.71%	81.07%	95.91%

[2] Le signe + indique qu'il s'agit de la réponse attendue.

Dans la partie du tableau consacrée aux réponses des sujets créolophones toutes les réponses sont représentées aussi bien pour les syntaxes créoles que pour les syntaxes françaises. Nous voyons immédiatement que l'ignorance du créole affichée par les enfants réunionnais n'est pas à prendre au pied de la lettre. Ils en savent plus qu'ils ne "peuvent" le dire.

Aucune réponse n'est donnée sur la conformité/non conformité des phrases en créole par les sujets tout venant, quatre cases du tableau sont donc vides. La référence ne se fait pour euxqu'en françaiset qu'au français.

Considérons les enfants créolophones:

- 54.01% des réponses identifient le créole comme étant du créole,
- 12.4% de ces réponses correspondent au jugement suivant:

Les énoncés créoles proposés ne sont pas de bonnes phrases en créole (C-): pour affirmer qu'une phrase n'est pas conforme, ne faut-il pas avoir des connaissances métalinguistiques sur la construction des phrases créoles, même si celles-ci s'avèrent fausses puisqu'elles conduisent à un jugement erroné?

- 45.99% des réponses correspondent à l'identification du créole à du français soit correct, soit erroné: F + 22.44% et F - 23.54%. A ce niveau de scolarisation, CE1[3] et CE2, dans la population créolophone il existe 22.44% des enfants qui ne discriminent pas la syntaxe française de la syntaxe non française.

Pour les enfants tout venant, pour des énoncés non conformes au français (de fait en créole) nous avons quand même 18.93% qui identifient les énoncés créoles comme des énoncés corrects en français (bien entendu ce n'est pas non plus sans poser question).

- 23.54 % identifient du créole comme du français incorrect,
- 34.84% font des erreurs d'identification en déclarant des phrases créoles soit comme du mauvais créole soit comme du bon français.

Ne s'agit-il pas d'une manifestation du bilinguisme soustractif des créolophones qui pourrait expliquer leur difficulté d'identification? L'interdiction de parler créole pourrait, en ce qu'elle contrarie la construction épi puis métalinguistique, être une des raisons de cette difficulté à différentier les deux systèmes linguistiques selon la théorie de Cummins.

[3] CE1: 7 ans au moins, 3ème année du cycle des apprentissages fondamentaux et CE2 8ans, 1ère année du cycle des approfondissements.

2.2.2. Identification et jugement des syntaxes françaises

Tableau n° 2: Comparaison des pourcentages sur la référence aux français pour les énoncés à syntaxes françaises
(reprenant une sélection des données du tableau 1)

	Sujets Créolophones	Sujets tout venant
F+ conforme au français	91.25%	95.91%
F- non conforme au français	2.33%	4.09%
% de références au français	93.59%	100%
% de références au créole	6.41%	0%

Les enfants réunionnais réussissent moins bien à identifier le bon français comme tel que les enfants tout venant (respectivement 91.25% et 95.91%) et il y a 6.41% des réponses qui identifient du bon français comme du créole (4.96% comme du bon créole et 1.46% comme du mauvais créole).

Mais il n'y a que 2.33% des réponses correspondant à la lecture de phrases françaises comme de mauvaises phrases françaises, alors qu'il y a 4.09% de réponses des enfants tout venant qui correspondent à cette même analyse.

Compte tenu que les sujets créolophones identifient de bonnes phrases françaises comme telles dans 91.25% des cas, alors que les sujets tout venant les identifient comme telles dans 95.91% des cas, selon une logique monolinguistique, on identifierait les enfants créolophones comme des enfants ayant des difficultés à identifier une phrase correcte en français comme telle. Mais nous allons voir que les enfants créoles savent identifier du créole comme tel et non comme du français incorrect.

2.2.3. Identification et jugement des syntaxes créoles par les enfants créolophones

Tableau n° 3: Comparaison des référentiations des sujets créolophones pour les syntaxes créoles
(reprenant une sélection des données du tableau 1)

	Syntaxes créoles	C+ / F- bonne réponse	C- / F + mauvaise réponse
Référence au créole	54.01%	41.6%	12.4%
Référence au français	45.99%	22.44%	23.54%

- 41.6% peuvent identifier comme correct du créole correct,

- 22.4%, soit près du quart des sujets identifie le créole comme étant du français incorrect.

La moitié des réponses sont donc correctes du point de vue de l'identification à du créole; 41.6% des réponses correspondent à un bon jugement de grammaticalité sur du créole. A ces bonnes réponses il faut adjoindre les 22.44% de mauvaise identification mais de bon jugement (F-).

Une analyse, pour les créolophones, conduite modalité syntaxique par modalité syntaxique permet d'affiner la compréhension du choix de la langue de référence pour affirmer la conformité ou non à la norme.

La référence à du créole est majoritaire dans les items illustrant les modalités:

- article, exemple: Soleil se lève, Chien est mouillé ...
- genre, par exemple: J'ai cassé mon jambe, Le cerise est mûre ...

Par contre la référence française est prévalente pour les items portant sur l'usage créole des termes "dans" et "de"; par exemple "Je suis sorti dans mon lit", "Ils sortaient dans leur maison" sont identifiés comme des formes françaises (bonnes ou mauvaises).

2.2.4. Jugements de grammaticalité pour les syntaxes créoles selon les niveaux scolaires

L'analyse des résultats par niveau scolaire permet d'observer une évolution de l'organisation des choix de référence chez les créolophones pour les items à syntaxe créole.

Tableau n°4: Comparaison des pourcentages de bonnes réponses par niveau scolaire

	Créolophones CE1	Créolophones CE2	
Type de réponses	Syntaxes créoles	Syntaxes créoles	
C+ conforme au créole	27% +[4]	49% > +	Bonne réponse
C- non conforme au créole	28.42%	4.38 % <	se trompe
F+ conforme au français	26.23%	20.55%	se trompe
F- non conforme au français	18% +	26% +	Bonne réponse
% références au créole	56%	53%	
% références au français	44%	47%	
% de bonnes réponses	45%	75%	

En terme de référentiation, soit à une langue soit à l'autre, nous ne sommes pas sûrs que les différences de pourcentage observées soient significatives: 56% de référence créole en CE1, 53% chez les CE2, et 44% de référence au français en CE1 et 47% en CE2. La moitié des réponses donne une référentiation à du créole.

Par contre:

1) Lorsque la référence est créole (C+ ou C-), (C+) le bon jugement de grammaticalité représente 27% des réponses pour les plus jeunes (CE1) et 49% chez les sujets plus âgés, soit un gain de 22 points en une année, et inversement pour C- qui passe de 28.42% en CE1 à seulement 4.38% en CE2, sans qu'il y ait eu, rappelons-le exercice spécifique sur le créole à la maison ou à l'école.

Les compétences métalinguistiques en créole sont bien là et elles se développent sans enseignement dans et de cette langue.

[4] Le signe + indique qu'il s'agit de la réponse attendue.

2) En outre le jugement signifiant que les phrases sont non conformes à la référence française passe de 18% en CE1 à 26% en CE2, alors que le jugement de bonne conformité en français diminue de 26.23% à 20.55%.

Ces résultats indiquent clairement qu'il se passe quelque chose entre ces deux niveaux scolaires : les créolophones du CE2 ont de meilleurs jugements de grammaticalité sur les syntaxes créoles d'une part, sur le fait qu'il s'agit de mauvaises phrases en français d'autre part. Les deux systèmes syntaxiques sont différenciés métalinguistiquement. Pourtant le mauvais choix (F +) certes baisse mais moins que l'on pouvait s'y attendre selon cette hypothèse. L'évolution de l'identification de la langue en question se fait différement entre le CE1 et le CE2 pour les filles et les garçons. Les filles privilègient plus la référence français en CE2 qu'en CE1 tandis que les garçons privilégient plus la référence créole pour juger de la conformité d'un item en CE2. Faut-il y voir un processus de socialisation, d'identification ? Il s'agit de données qu'il faudrait vérifier.

Il semble qu'il y ait chez les CE2 une meilleure analyse métalinguistique des systèmes linguistiques et que ces derniers soient plus différenciés, alors que les CE1 savent déjà comme les CE1 identifier la moitié des énoncés comme créoles mais ne savent pas encore opérer une bonne analyse de grammaticalité.

Deux hypothèses sont alors possibles:

1) Cette évolution positive de la reconnaissance de la bonne syntaxe de la langue créole d'une langue ne faisant pas l'objet d'un enseignement (par opposition à la Haute langue française) provient-elle d'un effet rétroactif du développement des connaissances métalinguistiques acquises en français conduisant à l'objectivation du concept de langue et au transfert des compétences acquises dans une langue sur l'autre langue ?

2) Ou doit-on faire l'hypothèse d'un développement parallèle des compétences métalinguistiques sur les deux langues constituant le répertoire de l'enfant, en minimisant donc l'effet de l'apprentissage des compétences métalinguistiques sur le français et en retenant seulement l'effet du développement de ce type d'activité en CE2 ?

En bref, l'enfant créolophone dispose de connaissances métalinguistiques en créole non reconnues même par lui, mais actives.

Nous devons donc poursuivre les travaux :

1) sur le développement des activités métalinguistiques,

2) sur le transfert de la littéracie de L2 vers L1.

3. Conclusion

On peut retenir de cette étude que, pour les créolophones, quand ils sont face à des énoncés à syntaxe créolophone, ils choisissent à 54% (C+, C-) la référence créole, et donnent la bonne réponse (C+) dans 41.06% des choix. [Ils donnent dans 23.54% des bonnes réponses avec la référence française (F-).] Quand ils sont face à des énoncés à syntaxes françaises ils choisissent à 93.59% la référence française et ils savent juger de la correction de la phrase dans 91.25%.

En résumé, on constate chez les enfants bilingues créolophones une bonne identification du créole dans la moitié de leurs choix et un jugement de grammaticalité correcte des phrases créoles dans la moitié de ces cas alors qu'ils vivent une double minorisation de la langue créole,cette dernière ne fait en effet l'objet d'un enseignement informel ni d'un enseignement formel (socialisation et scolarisation exclusives en français, compétences passives en créole dans la relation avec leurs parents ici).

Ainsi sans activités métalinguistiques ni conscience générale explicite de l'autonomie du système créole par rapport à celui du français, des compétences métalinguistiques se sont construites dans la langue créole d'une part, et on constate une très nette amélioration des performances métalinguistiques entre le CE1 et le CE2 qui se traduit par l'augmentation de bons jugements de grammaticalité. On ne constate pas malgré la scolarisation exclusive en français une prééminence de l'identification du français pour les phrases créoles qui pourraient être jugées comme des mauvaises phrases françaises, bien au contraire.

Le bilinguisme des enfants réunionnais est bien une réalité cognitivo-linguistique qui a pu donner lieu au développement d'activités métalinguistiques contrastant les deux langues. Néanmoins les sujets s'interdisent dans 93.59% des cas la référence créole pour juger de la grammaticalité d'un énoncé français, en effet pour une syntaxe française la réponse C- n'est donnée que dans 1.46% des cas en CE1.

La référence au créole prime pour certaines structures syntaxiques en créole plus que pour d'autres comme dans la conjugaison, l'emploi des prépositions et pour le genre. Pourquoi la référence française prime-t-elle dans le cas de phrases créoles utilisant un "dans" là où le français contraint à un "de", et pourquoi des sujets tout venant font-ils des erreurs en acceptant des phrases créoles (F+) comme françaises lorsqu'elles contiennent une utilisation d'anaphore, de proclise, et de "avec" conforme à l'usage du créole et non du français?

Ils n'est pas trop dire que ces premiers résultats doivent conduire au développement des recherches sur les activités métalinguistiques de bilingues dont une des langues est minorisée. Eddy Huet n'a pas pu étudier précisément la compétence de ces enfants réunionnais en créole, mais au travers des bribes de conversation qu'il a eues avec eux, il a jugé leur créole plutôt bon et leur a trouvé des facilités à choisir la langue créole pour échanger avec lui.

Trois hypothèses explicatives de ces activités métalinguistiques en créole sont envisageables:

- Y-a-t-il transfert des compétences méta acquises à l'école en langue dominante scolaire sur la langue minorisée ?
- Y-a-t-il développement parallèle des compétences méta dans les deux langues de ces bilingues? C'est-à-dire les activités métalinguistiques se développent-elles sur toutes les langues du répertoire de l'enfant avec tout de même une aisance de ces activités plus grande pour la langue dont l'école développe l'analyse systématique ?
- Et enfin un niveau seuil doit-il être atteint dans les deux langues pour le développement des activités métalinguistiques, activités dont on sait qu'elles sont extrêmement importantes pour le développement de la littéracie? C'est-à-dire constate-t-on une corrélation entre bonnes réponses pour les jugements de grammaticalité en créole et en français? Ces premiers résultats semblent bien le montrer.

Bibliographie :

CUMMINS, J. (1976): *The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: a Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypothesis*, Dublin, Mimeo.

CUMMINS, J. (1979): "Linguistic interdependance and the educational developpment of bilingual children", *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.

VERMÈS, G. & BOUTTET, J. (Eds)(1988a): *Vingt cinq communautés linguistiques de la France*, tome 1 et tome 2, Paris, L' Harmattan.

VERMÈS, G. (1988b): "Les parlers des parents migrants et leurs incidences sur le langage de leurs enfants", *Migrants formation*, n°75.

VERMÈS, G. (1997): *L'intelligence de la langue. Hypothèse sur l'accès à l'écrit des minorités ethno et sociolinguistiques. Essai de psychologie anthropologique interculturelle. Contribution aux questions posées par l'enseignement des et en langues minoritaires*, (H.D.R. à paraitre).

GOMBERT, J.E. (1990): *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69/2, 1999, 87-95

La consultation logopédique comme espace de rencontre des langues majoritaires et minoritaires

Alexandre DUCHÊNE
Francine ROSENBAUM

Abstract

Unter den verschiedenen sozialen Kontexten, in welchem Mehrsprachigkeit beobachtet werden kann, bildet die logopädische Abklärung und Therapie einen Rahmen, der bei Migrantenkindern die Analyse gewisser Formen sprachlicher Spannung gestaltet. Solche Spannungen wiederspiegeln die unvermeidlichen Auswirkungen des Sprachkontakts. So kann beim Migrantenkind ein Gefühl der Ambivalenz enstehen, welches aus der sprachlichen und kulturellen Mittelsposition hervorgeht. Die logopädische Behandlung erlaubt es, mit Hilfe ihres therpaeutischen Rahmens einen geeigneten Ort für die Aufarbeitung und die Überwindung dieser Spannunnung zu schaffen.

Anhand klinischer Beispiele soll die Art und Weise dargestellt werden, wie einerseits betroffene Eltern und Kinder sprachliche Spannungen wahrnehmen und zur Sprache bringen und wie andererseits Therapeuten mit solchen Situatio
nen umgehen.

0. Introduction

Parmi les différents espaces sociaux où s'observe le pluralisme linguistique, la consultation logopédique constitue un lieu privilégié d'expression et d'observation de certaines tensions entre langues minoritaires et langues majoritaires[1] qui peuvent apparaître chez l'enfant dont la famille est pluriculturelle ou/et migrante. Ces tensions sont parfois le reflet de la coexistence des langues. Elles peuvent provoquer des sentiments d'ambivalence chez l'enfant, sa famille et les individus participant de leur réseau social. Chaque personne réagit de façon complexe aux symptômes langagiers, signaux d'inconfort de la position intermédiaire que l'enfant occupe dans l'entre-deux linguistique et culturel.

Le cadre thérapeutique de la consultation logopédique constitue un lieu propice à l'élaboration et au dépassement de ces tensions.

Cet article se propose d'observer, au travers d'exemples cliniques, la manière dont les tensions linguistiques sont perçues et exprimées par toutes les personnes concernées par le *setting* logopédique: parents, enfants et thérapeute. Nous décrirons certains phénomènes que nous avons pu régulièrement observer

[1] Nous considerons dans ce texte qu'une langue sera dite "majoritaire" dans la mesure où il s'agit de la langue la plus fréquemment utilisée dans un contexte donné. La langue "minoritaire" sera alors celle qui n'est pas communément utilisée.

300

dans notre pratique clinique. Parallèlement à ces vignettes cliniques, nous tenterons d'exposer quelques bases théoriques sous-tendant la prise en charge logopédique d'enfants pluriculturels en insistant sur l'importance du cadre thérapeutique comme lieu de communication et d'affiliation des divers modes langagiers d'expression.

1. Le premier entretien avec la famille: recadrage du symptôme dans l'histoire de la migration.

Situation clinique 1

Fabio

Fabio, garçon portugais de 13 ans, est le troisième enfant d'une fratrie de quatre. En Suisse depuis bientôt deux ans, il parle couramment le français, sans accent, si ce n'est les intonations particulières au parler local. En présence de ses parents, soit il ne dit rien, soit il leur sert de traducteur. Il est en échec scolaire en section terminale, le niveau le plus bas de la filière secondaire. Il est signalé par l'enseignant, avec l'accord des parents, pour de très graves troubles d'apprentissage du langage écrit et troubles du comportement.

L'entretien avec les parents se déroule en portugais. L'histoire résumée de la migration est la suivante: pour subvenir à l'entretien des siens, le père émigre en Suisse comme saisonnier avant la naissance de Fabio. La famille n'est réunie que trois mois par an. Après la naissance du cadet, la mère émigre également : la fratrie doit alors être séparée, chaque enfant étant confié à un membre de la famille élargie. Ce n'est que lorsque Fabio a onze ans et demi que la famille nucléaire peut se réunir en Suisse. Or, de nombreux épisodes de chômage ainsi que des accidents et des maladies rendent la survie de la famille difficile. Entre temps, au Portugal, la famille d'origine est frappée par trois deuils auxquels les émigrés ne peuvent s'associer directement, faute de moyens financiers. Les deux frères aînés, garçons de café, sont en effet les seuls soutiens financiers stables de la famille.

Fabio, doux et obéissant à la maison, est souvent "ailleurs" à l'école. Ses cahiers sont rougis de corrections d'un bout à l'autre. Non seulement il ne fait aucun apprentissage concernant le code écrit, mais il enfreint aussi les règles scolaires. L'école, qui estime les parents incapables d'encadrer leurs enfants et les soupçonne de maltraitance, menace de placer Fabio en institution. Les parents sont désemparés et pensent qu' "on" leur a jeté un mauvais sort.

Pendant ce premier entretien avec la famille, nous verbalisons combien nous sommes frappés par l'importance et la solidité des liens familiaux avec le pays d'origine et par la solidarité entre parents et enfants dans le pays d'accueil. Les difficultés scolaires sont alors recadrées dans le contexte tourmenté de l'histoire familiale : les parents, jusqu'alors humiliés, culpabilisés et paralysés par des jugements de valeur disqualifiants déguisés en diagnostics faisant état de pathologies, peuvent abandonner leur sentiment d'impuissance et demander un bilan logopédique pour leur fils.

Dans le cadre des premiers entretiens, le clinicien va reconstruire, avec les parents, les informations permettant à tous les membres présents dans le *setting* de situer le symptôme langagier dans la dynamique évolutive de l'enfant et de sa famille. Ces informations sont en quelque sorte des indices qui permettent de cerner les ressources des familles, la portée de la problématique et l'étiologie que les parents attribuent aux difficultés de l'enfant. Le premier entretien est également le lieu où peuvent s'exprimer les tensions possibles entre la culture et la langue d'origine et la culture et la langue du pays d'accueil. Le logopédiste a alors pour tâche de les cerner dans leur complexité et d'offrir un espace communicationnel où les manifestations du bilinguisme et de la biculturalité soient reconnues comme une richesse.

Comme ont pu le constater différents chercheurs travaillant sur les familles bilingues (cf. entre autres ROSENBAUM, 1997), le discours que les familles portent sur les pratiques langagières est sous-tendu par des représentations multiples soumises à de fortes ambivalences. Dans l'espace d'écoute thérapeutique du premier entretien, les parents peuvent transmettre les difficultés qu'ils rencontrent pour aider leurs enfants et les solutions déjà tentées pour y remédier. Dans la situation de Fabio, les parents évoquent le mauvais sort comme point central qui éclaire la façon dont ils conçoivent la cause de leurs difficultés (HELMANN, 1994).

Pour le clinicien, la prise en compte de l'histoire de la migration, des représentations liées aux langues et à leurs statuts, et des arguments invoqués pour expliquer le trouble constitue un premier pas dans la compréhension des phénomènes en jeu.

2. Langue du pays d'origine – langue du pays d'accueil

Comme certaines recherches l'ont mis en évidence (LÜDI & PY, 1986), on peut constater des formes de tension chez les enfants migrants entre l'usage de la langue du pays d'origine et l'usage de la langue du pays d'accueil. Ces tensions peuvent intervenir à différents moments de la vie et plus particulièrement lors des passages d'une étape à l'autre, telle que la prime enfance, l'entrée à l'école et l'adolescence. Elles sont à la fois liées à des questions identitaires et à de fortes insécurités linguistiques. Le degré de tension et ce sur quoi elles portent peut être variable selon le moment de la vie. Chez le jeune enfant, l'entrée dans la scolarisation introduit souvent une réorganisation des pratiques langagières. Dans la plupart des cas la langue du groupe prend de plus en plus d'importance. L'adolescence peut être un moment où l'identification au groupe peut aller d'un

refus radical de parler la langue d'origine à celui d'une valorisation extrême de la double appartenance linguistique et culturelle.

Si ces phénomènes sont classiques et que les tensions sont souvent bien maîtrisées et dépassées, il existe cependant des situations où ces tensions peuvent aboutir à des blocages évolutifs qui s'expriment sous forme de troubles du langage et de la communication orale ou/et écrite. C'est à ce stade que l'on vient consulter le logopédiste. Celui-ci se trouve alors confronté à une double problématique : l'évaluation des compétences langagières et la prise en compte de la spécificité de l'enfant dans son bilinguisme et sa biculturalité (CHENG, 1996; LIDZ & PENA, 1996; KRACHT, 1996; KAYSER,1996).

Situation clinique 2

David

David est un enfant de six ans, aîné d'une fratrie de deux enfants. Le père est suisse allemand et la mère suisse romande. La langue parlée à l'intérieur de la famille est le français. Avant d'entrer au jardin d'enfants, David n'a eu que peu de contacts avec des enfants suisse allemands et n'a été confronté à la langue allemande qu'au moment d'entrer au jardin d'enfants. Rapidement David développe un comportement agressif à l'égard de ses camarades de classe. Une année plus tard, ses connaissances en allemand se limitent à quelques éléments lexicaux. David semble bloqué dans ses apprentissages linguistiques. Lors d'une discussion avec lui, nous constatons une forte ambivalence quant à l'acquisition de la langue du groupe (le suisse allemand). Il est à la fois conscient de la nécessité de l'apprendre "pour plus tard", "pour le travail". En même temps il dit clairement ne pas savoir comment s'y prendre et présente déjà des stéréotypes négatifs par rapport au suisse allemand.

Lors de discussions avec les parents, nous constatons le même type d'ambivalence. La mère de David se décrit comme une "expatriée". En Suisse allemande depuis plusieurs années, elle n'a pas manifesté l'intérêt d'apprendre la langue. Elle côtoie principalement la communauté francophone de la ville. Quant au père, il se fait du souci et tient à tout prix à ce que son fils parle le suisse allemand, sa langue maternelle.

L'exemple de David a pour but d'illustrer la présence de ces tensions linguistiques entre langue majoritaire – ici le suisse allemand – et langue minoritaire, en soulignant qu'elles apparaissent aussi bien dans le cadre de la migration externe que dans celui de la migration interne[2] (*Binnenwanderung*). La problématique ici relève du même ordre que celle qui touche les enfants issus de la migration externe et il nous semble important d'en souligner les similarités. En effet l'entrée au jardin d'enfants est la première confrontation avec la langue du groupe – la langue majoritaire d'un espace particulier, l'école. Dans une grille de lecture familiale et systémique, nous constatons que les

[2] Nous considérons ici la migration comme un phénomène global présentant des similarités entre migration interne et externe. Nous notons cependant qu'il existe des différences fondamentales liées au statut des langues. Dans un pays comme la Suisse, le français se trouve être une langue minoritaire en Suisse allemande, mais n'a pas le même statut que le croate par exemple.

tensions qui apparaissent ici sont en résonance avec celles exprimées par les parents. La mère en particulier semble manifester sa fidélité à ses propres origines en rejetant la langue de la famille de son mari et de son lieu de vie. Le symptôme langagier se trouve être la manifestation du conflit de loyauté de l'enfant à l'égard de ses parents. La langue devient alors à la fois vecteur de tensions et alibi.

Le rôle du logopédiste est, dans ce type de situation, de cerner ces tensions, de travailler sur la valorisation de la coprésence des langues et la recherche d'une alternative constructive dans la résolution du conflit de loyauté. La cooccurrence des langues sera alors utilisée comme outil thérapeutique.

3. L'utilisation des langues: l'enfant traducteur et le "parler bilingue"

3.1. L'enfant traducteur

Dans le cadre des familles migrantes, l'enfant assume souvent le rôle de traducteur dans la mesure où, de part la scolarisation et l'affiliation au groupe de pairs, les enfants possèdent une plus grande assurance dans la langue du pays d'accueil que leurs parents. Ils deviennent alors les médiateurs obligés de leurs parents dans les situations de communication extra-familiales importantes. Les exemples sont multiples en clinique.

Situation clinique 3

Mirko

Mirko est un enfant croate âgé de six ans. Il est arrivé en Suisse avec son père il y a une année et demi. Sa mère n'est ici que depuis quelques semaines et ne parle pas le suisse allemand. C'est la mère qui accompagne son enfant aux séances de logopédie. Mirko endosse le rôle de traducteur : s'il nous semble qu'il traduise systématiquement toutes les paroles du thérapeute, il le fait à voix basse, rapidement, dans une espèce de murmure, sans regarder sa mère.

Pour le logopédiste il s'agit à la fois de reconnaître les capacités de traducteur de l'enfant qui impliquent de bonnes compétences métalinguistiques mais aussi de percevoir tout le fardeau représenté par cette inversion des rôles, par la parentification liée à ces échanges. Il est difficile d'imaginer qu'un enfant de six ans pourra traduire à sa mère un discours d'adulte le concernant sans en mesurer les répercussions affectives.

La prise en compte des représentations des langues chez les enfants migrants nous semble également observable au travers des manières dont ils utilisent les langues et les fonctions qu'ils peuvent leur attribuer. Comme nous venons de le voir avec Mirko, le passage d'une langue à une autre dans une situation de

traduction met en évidence les conflits relationnels qu'il peut susciter ou révéler et la nécessité impérative d'attribuer la tâche de la traduction à un médiateur culturel.

On remarque, chez les enfants de migrants, une exploitation de leurs capacités verbales extrêmement diverse selon les contextes. En présence de parents qui parlent peu ou pas du tout la langue du pays d'accueil, ils passent souvent leur faconde "sous silence", comme s'ils voulaient leur éviter la gêne d'en savoir moins que leurs enfants. Ils n'y réussissent d'ailleurs pas car, dès qu'ils sont priés de faire la traduction, leurs parents se sentent obligés de s'excuser ou de se justifier.

3.2. Le parler bilingue

Si nous observons le parler des enfants bilingues[3], nous nous trouvons également confrontés au phénomène du mélange des langues et aux réactions face aux alternances codiques. Cette alternance est bien souvent vécue par les bilingues comme quelque chose de l'ordre de la déviance ou fortement liée à des insécurités linguistiques. Parfois même l' "intrusion" de la langue d'origine est refusée et toute forme d'alternance codique est bannie.

En dehors du contexte familial, la langue du pays d'origine est souvent reléguée dans une sphère qui est de l'ordre du déni ("je ne sais pas comment on dit xyz en langue maternelle..."). Avec la fratrie, qui partage le même vécu de "passeur culturel", les mots sont empruntés à l'une ou à l'autre langue, selon les circonstances de leur découverte et donnent naissance à ces "parlers bilingues".

Dans le cas clinique de Fabio, les situations de production langagière influencent les pratiques. Dans certaines situations, telles que les interactions dans la fratrie ou la bande de pairs, le parler bilingue est accepté, voire même revendiqué, dans la mesure où il est le reflet d'une coexistence nécessaire ou choisie. Dans d'autres le refus de parler la langue d'origine va de pair avec un sentiment de marginalisation et de disqualification. Dans l'espace thérapeutique particulier qui est le notre, la prise en compte de l'utilisation de la langue en fonction des différentes situations et des divers interlocuteurs permet d'affiner l'évaluation des capacités langagières et de se pencher sur les aspects psycho-affectifs liés au choix de langue.

[3] En utilisant la notion du parler bilingue, nous faisons référence, entre autres, aux travaux de GROSJEAN 1982, et de LÜDI, PY, 1986 sur cette question.

4. Symptômes langagiers et thérapie logopédique

Si l'on tient compte des aspects affectifs du développement du multilinguisme, dire, par exemple, que les problèmes d'un enfant migrant sont dus au bilinguisme est une simplification grossière et erronée que l'on continue d'enseigner et contre laquelle nous nous insurgeons. A travers une dernière vignette clinique extraite de la situation de Fabio, nous désirons illustrer comment un thérapeute du langage et de la communication peut apporter à l'enfant, à la famille et à l'école un éclairage suffisamment complexe qui permet de construire un projet thérapeutique fondé sur l'estime et les ressources de tous les partenaires.

Situation clinique 4

Fabio (suite)

La première observation que l'on verbalise concerne la maîtrise de la langue française que Fabio a acquise en deux ans. Nous évoquons ensemble les débuts rendus douloureux par l'isolement et le sentiment d'impuissance qui accompagnent l'incompréhension de la langue : les moqueries et les remarques xénophobes, ses réactions de colère et de révolte qui débouchaient sur des réponses agies sous forme de coups de gueule et de bagarres. Ces comportements, normaux et explicables dès qu'on les recontextualise, sont généralement qualifiés de *pathologiques* par l'école. Les disqualifications tombent en cascade : l'enfant est *méchant*, les parents *incapables* d'assurer son éducation. La marginalisation qui en découle provoque des réponses de moins en moins *adéquates* (actes de violence accrue des enfants et escalades symétriques de plus en plus fortes entre l'école et les parents) qui peuvent finir par générer des symptômes graves tels que des dépressions ou des névroses. Nous relevons la ténacité de Fabio qui lui a permis de réaliser des apprentissages divers malgré les embûches et son courage de revendiquer son droit à une aide spécifique pour le langage écrit.

Concernant le langage écrit, l'observation porte sur la compétence métalinguistique de Fabio. Pour lui, le mot écrit n'est pas un segment de la chaîne parlée. Un mot équivaut à l'acte de "dire", à la faculté d' "apprendre". Son jugement, son appréciation sont basés sur le référé, comme si les liens entre les objets nommés étaient dépourvus d'existence : un déterminant, un introducteur de causalité, une conjonction ne sont pas des mots. Il lui est par conséquent très difficile de construire une phrase à partir d'éléments énoncés dans le désordre. Pour Fabio, un mot est "difficile, parce que je n'arrive pas à l'écrire".

Si les analyses linguistiques du code ainsi que les connaissances décontextualisées peuvent nous fournir tous les éléments utiles afin de combler ou de travailler les lacunes fonctionnelles décrites généralement sous l'appellation de *symptômes logopédiques* ou de *fautes spécifiques*, l'approche ethnopsychologique et familiale (dE PURY TOUMI, MESMIN & NATHAN, 1995; MESMIN, 1995a, 1995b) nous semble complémentaire et indispensable pour aborder le développement langagier dans une optique relationnelle.

Conclusion

Langue majoritaire et langue minoritaire sont amenées à coexister dans un contexte bien spécifique - celui de la consultation logopédique - où l'on se trouve confronté à des problèmes communicationnels et langagiers. Nous pensons, en tant que cliniciens, qu'il est important de prendre en compte ces différentes tensions et représentations afin de comprendre le phénomène auquel nous avons à faire. Ceci signifie en quelque sorte de se pencher sur des questions liées à la sociolinguistique et/ou à la sociologie de l'immigration en complément des approches de type ethnopsychologique (NATHAN, 1993).

Le rôle du logopédiste dans cet espace thérapeutique particulier est avant tout de se situer au delà du conflit et des tensions linguistiques - ce qui ne signifie pas les ignorer - en procurant à l'enfant migrant un lieu d'expression axé avant tout sur la recherche d'une communication adéquate plutôt que sur une fixation excessive des attentes sur la normalisation du code. De plus, la relation thérapeute – enfant – famille procuré par l'espace intersubjectif de la consultation clinique permet d'aborder différentes facettes extra-langagières, principalement de l'ordre de l'affectif, en lien avec la problématique langagière qui a suscité la présence de l'enfant dans l'institution.

C'est en ceci que notre travail peut être considéré comme thérapeutique. Il implique, de la part de clinicien, une reconnaissance de la particularité du bilinguisme et des aspects socio-affectifs associés à la migration, afin d'éviter de tomber dans le piège qui ferait de lui le garant de la norme linguistique et donc de la langue majoritaire.

Bibliographie

CHENG, L.L. (1996): "Beyond bilingualism: a quest for communicative competence", *Topics in Language Disorders*, 16, 4, 9-21.

GROSJEAN, F. (1992). *Life with Two Languages*, Cambridge and London, Harvard University Press.

HELMANN, C. (1994): *Culture, Health and Illness*, Londres, Butterworth & Hinemann.

KAYSER, H. (1996): "Cultural/linguistic variation in the United States and its implications for assesment and intervention in speech-language pathology", *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 27, 385-387.

KRACHT, A. (1996): "Förderung kindlicher Zweisprachigkeit als eine sprachbehinderten-pädagogischen Herausforderung", *Die Sprachheilarbeit*, 41, 356-365.

LIDZ, C.S. & PENA, E.D. (1996): "Dynamic Assesment: the model, its relevance as a nonbiased perspective", *Topics in Language Disorders*, 16, 4, 38-53.

LÜDI, G., PY, B. (1986): *Être bilingue*, Berne, Peter Lang.

MESMIN, C. (Ed.)(1995a): *Cultures et thérapies*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

MESMIN, C. (1995b): "Le rôle des entretiens en langue maternelle", in: GUILLARD, S. & GUILLEMARD, J.-C. (Eds), *Manuel pratique de psychologie en milieu éducatif*, Paris, Masson.

NATHAN, T. (1993): ... *Fier de n'avoir ni pays, ni amis, quelle sottise c'était*, Grenoble, La Pensée Sauvage.

DE PURY TOUMI, S., MESMIN, C. & NATHAN. T. (1995): *Le rôle des entretiens en langue maternelle dans l'interaction avec des familles migrantes*, Recherche MIRE-DEP.

ROSENBAUM, F. (1997): *Approche transculturelle de la communication - Langage et migration*, Paris, Masson.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69/2, 1999, 97-117

Minority Languages: A view from research on 'language crossing'

Ben RAMPTON

Abstract[1]

This paper first questions whether sociolinguistics is especially well-equipped when it comes to the analysis of minority situations, and it then looks at some interactional data in order to explore improvements. The practices and processes illustrated in these data are potentially very significant both for language revitalisation and education, and the paper ends by highlighting concepts, theories and frameworks that I think can be more productive.

Introduction

In the major part of this paper, I will try to address the question of how to describe membership of multiple linguistic communities, the characteristics of linguistic and cultural overlap and the resulting hybrids vis-a-vis purer definitions of linguistic and cultural identity.

At the same time, though, I will also glance towards questions of standardisation and education. The sections in the paper will be as follows:

1. Conceptualising minority, community and language
2. Some data
3. The promotion of languages
4. Education
5. Sociolinguistic concepts, theories and analytic frameworks

It is worth beginning by briefly reiterating some of the problems of definition and description that have become salient in recent years.

1. Conceptualising minority, community and language

"Purer definitions of linguistic and cultural identity" have been very influential in public debate for a number of years in Britain, and a great deal of policy and popular vision sees minorities as clearly bounded, relatively homogenous and principally preoccupied with issues of ethnic distinctiveness (cf RAMPTON, LEUNG & HARRIS 1997; LEUNG, HARRIS & RAMPTON 1997). Paul Gilroy calls this ethnic absolutism, and set against it, the more enlightened consensus

1 This paper was a keynote presentation at the biennial meeting of the Swiss Association for Applied Linguistics (ASLA/VALS) in Chur, September 1998, and I would like to express particular thanks to Lorenza Mondada and an anonymous reviewer.

309

seems to be that there are at least three dimensions that need to be considered when one analyses minority issues:

a) (and most obviously), historical and contemporary processes of interaction between dominant and minority individuals, groups, institutions and discourses;
b) the crucial influence of other structural relations and social identities - relations of class, gender, sexuality, generation, residence etc;
and then
c) diaspora connections - the historic and ongoing links that a group maintains beyond the boundaries of the nation-state (the nation-state being the principal frame which turns a group into a minority).

There are of course different kinds of diaspora[2], as well as autochthonous minorities where diaspora is not such an issue. Even so, diaspora is important in the context where I have been working, and I shall return to all three points later on. Before that, however, we should refer briefly to the contribution that linguistics has made to these discussions.

As is now routinely noted, the differentiation and description of vernacular languages in 19th Century Europe made a crucial contribution to the development of the nation-state (cf. e.g. ROBINS 1979:Ch7; ANDERSON 1983:Ch 5; GAL & WOOLARD (eds)(1995), and the image of a community being integrated, homogeneous and bounded has carried over from the conceptualisation of nations into a good deal of the discourse on minorities. Turning to modern sociolinguistics, it is tempting to suggest that the discipline's very raison d'etre consists of its opposition to precisely this idea of languages and nation-states being integrated, unitary systems[3], but in fact, my preference is for Mary Louise PRATT's (1987) claim that if one looks closely at analytic assumptions and procedures in sociolinguistics, there is remarkable tenacity in the idea of "unmolested languages, one to a community, each working out its own destiny in an autonomous community" (HYMES 1980:52). Certainly, sociolinguists show that individuals often belong in more than one speech community, that a single speech community often has more than one language, and that each language is itself variable, but a wide range of studies of linguistic diversity nevertheless assume:

a) that language study is centrally concerned with systematicity in grammar and coherence in discourse, and

---

2 cf eg CLIFFORD [1994] 1997, BRAH 1996:182; COHEN 1997.

3 Cf the rejection of Chomsky's ideal-speaker hearer in the homogenous speech community, and the attempt to win space for minorities in national school systems in the 1960s and subsequently.

. 310

b) that this comes from community membership - that people learn to talk grammatically and coherently from extensive early experience of living in families and fairly stable local social networks.

Assumptions like these were embodied, for example, in the variationist's quest for the vernacular (GUMPERZ 1982:26; RAMPTON 1992:46-7); in code-switching research, they led to an emphasis on the *conventional* syntactic and pragmatic patterns used inside groups where bilingualism was seen as a routine and unnoticed part of everyday life (WOOLARD 1988:69-70; RAMPTON 1995a:280); and one could even find an emphasis on the integrity of *ingroup* tradition when sociolinguistics focused on intercultural contact - in cross-cultural interaction analyses, the focus was on the *breakdowns* that occur in encounters between people with different linguistic and communicative backgrounds. Sociolinguistics has certainly recognised that neither language nor society are homogenous, but when it meets diversity and variation, one of its strongest instincts has been to root out what it supposes to be orderliness and uniformity beneath the surface, an orderliness established through community belonging. Sociolinguistics may initially look as if it offers tools for rethinking language and belonging, but things are actually more complicated than they might at first appear.

There is of course more to sociolinguistics than just the three subtraditions that I've mentioned - important though they are - and later on, I shall focus on the sociolinguistic schools and research programmes that I have personally found quite helpful trying to get to grips with the relational, contrastive, local-global dynamics of 'host'-minority processes - schools and programmes that may enable us to give something substantial back when cultural theorists use concepts like 'creolisation' and 'translation' as metaphors to talk about the flows and encounters of late modern experience. But before that, I would like to try to anchor the discussion in some data.

2. Some data

The data extract below is very short, but it does encapsulate quite well some of the features and practices that recurred again and again in my corpus of observations, interviews and radio-microphone recordings[4]. The comments that

[4] The extract comes from a project that involved two years of fieldwork, focusing on one neighbourhood of the South Midlands, with 23 eleven to thirteen year olds of Indian, Pakistani, African-Caribbean and Anglo descent in 1984, and approximately 64 fourteen to sixteen year olds in 1987. Methods of data-collection included radio-microphone recording, participant observation, interviewing and retrospective participant commentary on extracts of recorded

follow it are relatively obvious and general to begin with, and then move into closer analysis of situated processes. In doing so,

a) I shall try to orient to the three analytic dimensions necessary for any non-absolutist description of ethnic processes - to the contrastive, relational and diaspora dimensions of minority identity outlined in Section 1;
b) I shall also draw on sociolinguistic frames and concepts that seem to me to be particularly relevant to a non-essentialist description.

The extract comes from an interview in which I was trying to get three boys to comment on some recordings that I had made of them. Things were not going quite as I hoped:

Extract 1

Participants: Asif (15 yrs old, male, Pakistani descent), Kazim (15, male, Pakistani descent), Alan (15, male, Anglo descent), Ben (the researcher/author, 30+, male, Anglo descent).
Setting: 1987. Having recorded these three friends with radio-microphones during their informal recreation, Ben is trying to get some feedback on extracts from the recordings. But the boys are in high spirits, Asif and Alan have just been talking playground Punjabi into the microphone from close up, and Ben is now trying to reestablish their commitment to the listening activity. [II.15; A Ex 133 P Ex 156; FBS8:272]

1 Ben: right shall I- shall we shall we stop there
2 Kazim: no
3 Alan: no come | on carry on
4 Asif: | do another extract
5 Ben: le- lets have (.) | then you have to give me more=
6 Alan: | carry on
7 Ben: =attention gents
8 Asif: ((l.)) yeh | alright
9 Alan: ((l.)) | alright
10 Asif: ((l.)) | yeh
11 Ben: I need more attention
12 Kazim ((in Indian English)): **I AM VERY SORRY BEN JAAD**
[Aê œm veRi sARi ben dZA_d]
13 Asif ((in Indian English)): **ATTENTION BENJAMIN**
[´thenSA_n bendZ´mên]
14 : | ((laughter))
15 Ben : | right well you can- we cn-

interaction. The analysis was based on about 68 incidents of Panjabi crossing, about 160 exchanges involving stylised Indian English, and more than 250 episodes where a Creole influence was clearly detectable. Three significantly different contexts for language crossing were identified: interaction with adults, interaction with peers, and performance art.

16 Alan : | BENJAADEMIN
17 Ben: we can continue but we er must concentrate a bit
18 | more
19 Asif: | yeh
20 Alan: alright (go on) then
21 Asif((in Indian English)) : | **concentrating very hard**
[kÅns´stRetê= veRi AR]
22 Ben: okay right
23 : ((giggles dying down))
24 Kazim((in Indian English)) : **what a stupid** ( )
[vUd ´ stupêd]
25 Ben ((returning the microphone to what he considers to be a
better position to catch all the speakers)): concentrate a little bit-
26 Alan: alright then
27 Kazim: ((in Creole)): stop movin **dat ting aroun**
[dœt tê= ´®Aun]
28 Ben: WELL YOU stop moving it around and then I'll won't
29 need to (.) right
30 Kazim ((in Creole)): | stop moving **dat ting aroun**
[dœ? tê= ´®Aun]
31 Ben: right okay |
32 Kazim: | BEN JAAD
33 Alan: ((laughs))
34 Ben: what are you doing
35 Alan: ben jaa lad
36 Ben: | well leave ( ) alone
37 Kazim: IT'S HIM that ben jaad over there
38 Ben: right
((Ben continues his efforts to reinstitute the listening activity))

First and maybe most obviously, the extract shows the boys code-switching into ethnic languages which one would not normally expect them to speak. Kazim and Asif switch out of their usual vernacular into strongly accented Indian English; Kazim also briefly shifts into a Caribbean Creole accent; and Alan's 'benjaad' represents a fairly ephemeral piece of multiracial playground Punjabi. I've called this 'language crossing', and it was performed and talked about a great deal in the adolescent peergroup where I did my research.

'Language crossing' turned out to be a very socially sensitive practice. When I asked who did and who did not engage in language crossing, it seemed to be a multiracial ingroup with quite a specific class and gender distribution: I was told you would not find language crossing either among the posh white boys at the local school, or among the most recently arrived immigrant groups, neither of whom were likely to live in the rather run-down ethnic neighbourhoods which

the informants aligned with. Within the stratum where crossing *was* felt to have currency, there was actually also a lot more social differentiation and this was strongly influenced by the wider circulation and status of Indian English, Creole and Punjabi. At the time - in the mid to late 80s - both Indian English and Creole had high media profiles: the first as a racist caricature, and the second as style closely associated with both militant anti-racism and prestigious vernacular youth culture. These profiles made it particularly difficult for whites to use Creole or Indian English in an acceptable way, and it is indicative that Alan stays clear of Indian English in the Extract. In contrast, Punjabi had a safer and stronger local profile: it was the only code where crossing seemed to flourish in face-to-face interaction with bilingual inheritors, though as bhangra music and dance became more popular, this too became more complicated. In its rather vulgar *playground* forms, Punjabi crossing flourished within the dynamics of friendly male rivalry, but the growing association with stylish youth culture blocked this, and instead crossing became the practice of non-local white girls oriented to heterosexual romance with Punjabi boys - a pattern that also had quite strong parallels with Creole.

That is a very truncated resume of some of the background to this extract, but it is probably enough to show how even rather a broad view of language crossing provides insight into the intricate political processes involved in what Stuart HALL (1988) calls emergent 'new ethnicities' - feelings of interethnic community which may be complicated but which nevertheless run counter to an absolutist Englishness. But rather than just pointing out language practices that seem very relevant to these processes of overlap and hybridisation, it is also necessary to try to identify analytic frameworks that seem particularly productive, and here it will help if we take a more detailed look at these data.

It is fairly obvious that the extract as a whole involves a period of some uncertaintyabout the official activity that the participants are supposed to be engaged in. As already mentioned, my aim in asking the boys to listen to carefully selected extracts from my recordings of them is to get them to clarify what had been going on, to comment on striking bits of language use and so forth. The boys are very willing to give up their lunch break to do this, but it is very hard to keep them focused, I am starting to feel a bit compromised, and in line 1, I am coming close to a final bid to get them back 'on task'.

The episode itself, then, can be characterised as a struggle between two different definitions of the situation - very approximately, my research-oriented 'retrospective-participant-commentary-on-extracts-of-recorded-data' *vs* their 'havin'-a-good-time-listening-to-Ben's-tapes'. But within this higher level

indeterminacy, it is particularly important to look at the precise occasions when the boys switch codes.

In lines 5 & 6 of the extract, I lay down the conditions for carrying on with the listening activity, and I also imply that the boys have made it pretty difficult hitherto and that it will be their own fault if we stop. Asif and Alan appear to accept the conditions, and then a small sequence of ritual remediation begins in which the boys use stylised Asian English: Kazim apologises in line 12; Asif declares his allegiance to what I wanted in lines 13 and 21; and Kazim seems to take my perspective in line 24's muttered disapproval. But of course none of this can be taken at face value. As GOFFMAN makes clear in his analysis of remedial sequences (1971), in apologies people split themselves into two parts - the self that was guilty in the past, and now the new self that recognises the offence and disavows the self of old. And so normally, one would expect people apologising for noisy disorder to signal the split by switching into relatively quiet, serious, sincere voices. Not so here. In this episode the boys apologise for messing around by moving into a conspicuously false accent, which is accompanied with an equally contradictory loudness and hilarity.

In fact a moment later, just as I seem to be signalling 'back-to-business' by repositioning the microphone, the boot moves to the other foot, Kazim switches into Creole in line 27 and himself directs a 'prime' at me, this time constructing *my* activity as an impropriety. Rather than a remedial sequence, this leads to a short 'run-in' in which I account for my action by laying the offence with him, a move which he ignores by simply repeating his directive. I do not then take issue with this, but instead continue my efforts to reinstate the listening activity, using some optimistic boundary markers ("right, okay, right" - lines 29, 31 & 38). They respond with "ben jaad", a nickname for me in multiracial Punjabi, opaque to me at the time, but which I later learn is an interlanguage invention falling ambiguously between [ben jAR], meaning 'Ben, friend', and [pEn tSOd], 'sister fucker'.

There is a lot more that could be said here, but I would like to underline the kinds of symbolic creativity and inferencing that occur at the moments when transgression and impropriety are made the focal issues. According to both GOFFMAN (1971) and GARFINKEL (1984), our sense of the common moral order of everyday life is temporarily jeopardised when infractions arise, and when this happens, we do not simply seek to repair whatever has been damaged or disrupted. What we mainly look for are ritual signs of the culprit's more general respect and regard for social rules and the order we approve (GOFFMAN 1971:98).

What the boys provide, of course, is something rather different. It is not just that they withhold support for the norms and decorum I'm appealing to. They actually switch into language varieties which symbolically activate domains of meaning where a white man's judgment actually loses a lot of its legitimacy. Switching into Asian English in a sequence where they were bowing to my calls to order, the boys conjure a stereotype of Asian 'babu' deference which is historically ensconced in white British racism and which can be depended on to embarass a white liberal conscience. The switch indexes race stratification as a potentially relevant issue in our encounter, and this strategic racialisation is carried further in the switch to Creole, a code associated with the rejection of illegitimate white power.[5]

What we get here is a glimpse of how the interaction order itself provides a number of valuable sites for the suspension of dominant orders and for the ritual invocation of alternatives. In fact there is a second point to be made about the way in which the boys seem to position themselves in relation to the symbolic voices they adopt - a point that allows us to elaborate a bit on the way that interaction hosts the dynamic identity processes generated around migration and population flow.

With the boys' stylised Asian English, there was a fairly clear break between the deferential words uttered through the 'babu' persona on the one hand, and on the other, the commitment to enjoyment on their own terms that they display much more generally through for example laughter, noise and nick-naming. In contrast, with Kazim's Creole, it is not at all clear that he does not mean what he says: there are no other accompanying cues to suggest he is joking, and the switch starts a sequence in which dispute is much more explicit than before[6].

The difference illustrated here fitted with a very general pattern in my data: when adolescents used Asian English, there was nearly always a wide gap between self and voice; when they crossed into Creole, the gap substantially diminished. Both of these patterns seemed to fit with local adolescent views of the different social worlds indexed by each of these language varieties.

---

5 The switch into multiracial playground Punjabi worked on a slightly different tack. One of its effects could be to evoke a world of jocular peer group recreation in which the best role a monolingual adult could hope for would be the role of a benign but gullible onlooker. Another could be to maintain the ties with Alan, who was white like me but who was also a regular participant in multiracial playground Punjabi.

6 Following Kazim's bald imperative in line 27, there is a 'return and exchange' move with a justification from me (lines 28-9; cf GOODWIN 1990:152-3,163-5), and then some 'recycling' from KAZIM (line 30; GOODWIN 1990:158).

From interviews and other data, it was clear that, as well as its links with the babu stereotype, Asian English was associated both with adults who had come to England from India and Pakistan (towards whom informants often expressed solidary sentiments) and with recently arrived Bangladeshi peers (towards whom they were generally hostile)[7]. In all of its connotations, Asian English stood for a stage of historical transition that most adolescents now felt they were leaving behind, and in one way or another it consistently symbolised distance from the main currents of adolescent life[8].

In contrast to the retrospective time frame conjured by Asian English, Creole stood for an excitement and excellence in vernacular youth culture which many youngsters aspired to, and it was even described as 'future language'. In line with this, when it was used in interaction, Creole tended to lend emphasis to evaluations that synchronised with the identities that speakers maintained in their ordinary speech. Its use lent power to the speaker, and indeed when directed towards deviance, it often expressed approval. Putting them together, we can describe these processes in the terms of Bakhtin's (now very familiar) theory of double-voicing[9] - Bakhtin's idea of 'vari-directional double-languaging' can be applied to the self-voice opposition running through the

---

7 cf RAMPTON 1988 and 1995:Ch 2.4 on the ambiguous and troublesome connotations of Asian English.

8 The gap between speaker and voice illustrated in the feigned deference in Extract 1 was just one interactional correlate of this. There was another in the way that stylised Asian English was used to criticise agemates, and when Asian English was used to criticise a peer, either seriously or in joking, it was used as a 'say-for' (GOFFMAN 1974:535), a voice not being claimed as part of the speaker's own identity but one that was relevant to the person being targeted. As such, it seemed to achieve its effect as a negative sanction by threatening the recipient with regression, symbolically isolating them on a path of historical development now abandonned by adolescents who had arrived at an endpoint they now took for granted.

9 With double-voicing, speakers use someone else's discourse (or language) for their own purposes, "inserting a new semantic intention into a discourse which already has... an intention of its own. Such a discourse... must be seen as belonging to someone else. In one discourse, two semantic intention appear, two voices." (BAKHTIN 1984:189) .
Bakhtin describes several kinds of double-voicing, and one of these is described as 'uni-directional'. With uni-directional double-voicing, the speaker uses someone else's discourse "in the direction of its own particular intentions" (1984:193). Speakers themselves go along with the momentum of the second voice, though it generally retains an element of otherness which makes the appropriation conditional and introduces some reservation into the speaker's use of it. But at the same time, the boundary between the speaker and the voice they are adopting can diminish, to the extent that there is a "fusion of voices". When that happens, discourse ceases to be double-voiced, and instead becomes 'direct, unmediated discourse' (1984:199). The opposite of uni-directional double-voicing is varidirectional double-voicing, in which the speaker "again speaks in someone else's discourse, but... introduces into that discourse a semantic intention directly opposed to the original one". In vari-directional double-voicing, the two voices are much more clearly demarcated, and they are not only distant but also opposed (BAKHTIN 1984:193).
On Bakhtin's notion of double-voicing in sociolinguistics, see eg HILL & HILL 1986, CAZDEN 1989, FAIRCLOUGH 1992, & RAMPTON 1995a:Chs 8.5 & 11.1. In cultural studies, see eg MERCER 1994:62ff, BHABHA 1996:57.

BEST COPY AVAILABLE

many uses of stylised Asian English, while his 'uni-directional double-languaging' describes the much closer self-voice identification in Creole.

To sum up the micro-analysis as a whole:

- first of all, there are points of indeterminacy in interaction which provide showcase moments for the symbolic display of social allegiance and for the affirmation, contestation or redefinition of dominant orders;
- secondly, interaction involves a dynamics of self-projection which can be studied as a micro-scopic counterpart to the historical movements and transitions that constitute diaspora.

Let me now try to move from this perhaps rather jumbled collection of observations - intended as a practical demonstration of particular sociolinguistic approaches - into some more general claims and arguments, first about the promotion of minority languages, then about education, and lastly about concepts, theories and frameworks in sociolinguistics.

3. The promotion of minority languages

There are a number of very striking parallels between the ways my informants mixed and played with their own and other local minority languages and the ways that Jacqueline Urla describes Basque being used on free radio in the Basque provinces of Northern Spain. But Urla inserts her description in a provocative account of minority language revitalisation movements, which she characterises as often being bourgeois, as giving priority to literacy, as working for normalisation and legitimacy *within* hegemonic language hierarchies, and as generally orienting themselves to notions of what constitutes a 'modern' or 'rational' language[10]. But she says, this is not the sum total of minority language

10 "minority language revitalisation movements are typically bourgeois and universalistic in nature; the... linguistic community is imagined in the singular and envisioned primarily as a reading and writing public... [L]anguage politics tend to be oriented towards normalisation, expanding literacy, and gaining legitimacy within the terms of state hegemonic language hierarchies. The past century has seen ethnic minority intellectuals form their own language academies, literary and scientific societies, and mobilize the tools of linguistic analysis, orthographic reform, mapping, and even the census in order to document the 'truth' of their language and to reform the language according to notions of what constitutes a 'modern' or 'rational' language" (URLA 1995:246).
But she says,
"[t]his is not the prevailing attitude for all spheres of minority language production. Free radio works by a different logic creating a space that is simultaneously syncretic, local and transnational. Free radios... aim to take the Basque language out of the private domain and into the street, and to take... the reality of the street into the public domain... In many ways, the imaginary space of free radios is heterogeneous in contrast to the unitary space of nationalism... These low powered, ephemeral stations, with their radical philosophy of democratic communication, are urban in the sense that they try, in however imperfect ways, to place the heterogeneity of Basque society on the airwaves. These representations too, deserve our attention as part of the ongoing construction of minority languages" (259).

production, and free radio tries to create public space for a much more heterogeneous versions of Basque identity.

I am not in a position to say exactly how relevant these arguments are to minority language movements in the UK, and I certainly would not claim that you had to chose between these different (official and unofficial) paths to language revitalisation. Even so, it does seem to me that there are major blindspots in any analysis or intervention which neglects modalities of use where transactional purposes give way to play and ritual, where indexical meaning and the poetic function dominate the lexical and referential, where invention and mixing are celebrated, and where language operates insecurely as only one semiotic channel among several, music and dance often being preeminent. In fact, from what I have seen, there may be an example of this oversight in discussions of English linguistic imperialism. Ludic modalities have obviously become increasingly important in the mass mediated global spread of black vernacular varieties of English, and in some places, there has been some very conscious official resistance to them[11]. But I am personally not aware of very much systematic sociolinguistic discussion of this, which is a pity because the politics of world English become much more complicated if alongside the British Council, you see Bob Marley as a major influence on global spread[12].

4. Language Education

There are three points worth making with regard to language education.

First, and maybe most obviously, data like these show quite clearly that British education policy is wrong to think that it is only youngsters with Punjabi backgrounds that are ever likely to be interested in knowing the Punjabi language.

Second, there has been very little official thought given to the huge and varied resources that diasporas provide in an increasingly globalised economy. Education remains largely gripped by a nationalist curriculum, though it may be that at a local peer group level, there is often quite a strong sense that indigenous Englishness is something of cultural limitation. In the meantime, if they can,

11 cf. e.g. Wendy BOKHORST-HENG on Lee KWAN YEW in Singapore in 1972 (forthcoming p4).

12 There is work to be done relating Creole studies to the mass-mediated spread of black Englishes. Both are intensely related to global capitalism, but where pidgins and creoles are frequently seen as having their origins in the transactional requirements of material production, much of the contemporary global spread of vernacular Englishes seems more geared to ludic modes of material consumption.

youngsters draw on transnational resources in some quite surprising ways, as illustrated, for example, in Rehman's account of returning to Bangladesh to improve his English:

> Rehman: ... when I came back to England, I had to, you know, catch up with the [English] and I was really slow, I was really bad in [English] and my gran- my grandfather, he said there's this school in Bangladesh... it's really good and my dad said, right, I might as well take him there

Third, if one spends much time listening to recordings of urban classroom interaction, it again becomes clear that analyses of classroom discourse are hopelessly inadequate if they fail to address the ludic, ritual and poetic modalities mentioned in the previous section. BERNSTEIN recognised a long time ago that with the development of 'child-centred' pedagogies, with growing emphasis on learner autonomy and group-work etc, there would be a shift at school "from the dominance of adult-imposed and regulated rituals to the dominance of rituals generated and regulated by youth" (1975:60). And yet routinely, all this gets washed out in classroom discourse analyses, where as PRATT says,

> "Students are presented... only as they are interpellated directly by teachers, and even then in a reduced and idealised fashion. Parodies, refusals, rebellions and so forth fall outside this account, and with them the struggles over disciplining that are such a fundamental part of the schooling process" (1987:52)

In fact, there may well be much more at stake here than just the honest description of pupils' disenchantment: the modalities being discussed here are also a major part of what PRATT call the 'arts of the contact zone'.

The "arts of the contact zone" include the kinds of practice that one finds in language crossing[13] and on Basque free radio, and PRATT talks about how she set up a course which explored contact sensibilities through literature. The course focussed on the the multiple cultural histories that intersected in the Americas, it attracted a very diverse student body, and all the course texts stood in a range of different historical relationships to the members of the class[14].

---

13 For example: 'autoethnographic' texts, which are texts "in which people undertake to describe themselves in ways that engage with representations others have made of them" (PRATT 1991:35); and 'transculturation', in which "members of subordinated or marginal groups select and invent from materials transmitted by a dominant or metropolitan culture" (1991:36).

14 "It was the most exciting teaching we had ever done, and also the hardest. We were struck, for example, at how anomalous the formal lecture became in the contact zone... The lecturer's traditional (imagined) task - unifying the world in the class's eyes by means of a monologue that rings equally coherent, revealing and true for all, forging an ad hoc community, homogeneous with respect to one's own words - this task became not only impossible but anomalous and

PRATT says it was the most exciting teaching they had ever done - traditional lectures felt hopelessly monologic and instead, identities were on the line, with students seeing their roots traced back to legacies of both glory and shame and nearly everyone having the experience of seeing the world described with him or her in it. "Along with rage, incomprehension, and pain," says PRATT, "there were exhilarating moments of wonder and revelation, mutual understanding and new wisdom - the joys of the contact zone." (1991:39-40)

To cite this certainly is not to deny the importance of coherent, accountable and centred public discourse (which after all is precisely what a paper like this is supposed to be), and in terms of the kind of multi-perspectival involvement and intensity that PRATT points to, there is also obviously a very large difference between on the one hand, what one can do in a university class once a week for a term, and on the other, what one can do from 9am to 3.30 everyday in secondary school full of adolescents who do not want to be there. However, having said that,

a) there are classes of 14 year olds where teachers do accomplish something similar to what PRATT describes, and

b) more importantly, whether they like it or not, events like this often happen of their own accord, and if teachers are not tuned to the dynamics, it can become very difficult.

The points in this section and last may seem rather speculative and polemical, though they do seem to me to indicate issues that we should take seriously, and in the last section, I would like to talk about some of the sociolinguistic concepts, theories and frameworks that might move us towards a deeper understanding.

---

unimaginable. Instead, one had to work in the knowledge that whatever one said was going to be systematically received in radically heterogeneous ways that we were neither able nor entitled to prescribe.
The very nature of the course put ideas and identities on the line. All the students in the class had the experience, for example, of hearing their culture discussed and objectified in ways that horrified them; all the students saw their roots traced back to legacies of both glory and shame; all the students experienced face-to-face the ignorance and incomprehension, and occasionally the hostility, of others. In the absence of community values and the hope of synthesis, it was easy to forget the positives; the fact, for instance, that kinds of marginalisation once taken for granted were gone. Virtually every student was having the experience of seeing the world described with him or her in it. Along with rage, incomprehension, and pain, there were exhilarating moments of wonder and revelation, mutual understanding and new wisdom - the joys of the contact zone. The sufferings and revelations were, at different moments to be sure, experienced by every student. Noone was excluded, and no one was safe." (PRATT 1991:39-40).

BEST COPY AVAILABLE

5. Sociolinguistic concepts, theories and analytic frameworks

One way of encapsulating what's required is to say that sociolinguistics needs to expand its concepts of ethnicity.

Hitherto, sociolinguists have tended to think in terms of two kinds of ethnicity. The first is what GUMPERZ & COOK-GUMPERZ (1982) call the 'old interactive ethnicity', which is seen as a tacit cultural inheritance, an inheritance realised in the distinctive patterns of language use that people acquire in local community networks and in the early years at home. The second notion is more group-for-itself than group-in-itself, and Gumperz and Cook-Gumperz call this the 'new reactive ethnicity'. This is more self-conscious and one can see it at work in symbolic *assertions* of inherited identity, symbolic assertions that are strategically activated in different ways and different contexts. Here, rather than being the cultural legacy itself, ethnicity is a contrastive, positional construct which participants use to create, express, and interpret a variety of social and political differences. Overall, this formulation seems to allow individuals just two options: they can either embrace and cultivate the ethnolinguistic legacy passed on by their parents and grandparents, or they can drop it as a category that is personally relevant to them.

The data and situations that I have referred to require us to pay much more attention to a *third* notion of ethnicity in sociolinguistics: a deracinated ethnicity, ethnicity as represented and accessed by outsiders, neither group-in-itself nor -for-itself but group-for-someone-else (see Table 1). 'Group-for-someone-else' is not of course completely neglected in sociolinguistics - there is a great deal of work on intergroup stereotypes in the social psychology of language[15]; there is a burgeoning literature on racist representations in interviews and media discourse[16], and there are long-standing studies of phenomena like Secondary Foreigner talk. The crucial difference, though, between the data and issues in Sections 2 to 4 and all the research on stereotyping is that overwhelmingly, the research on stereotypes assumes that speakers and writers have a relatively stable view of their own ethnic position, that they know which in-group they belong to, and the ethnic category they are representing is definitely 'other'. In contrast, for example in my data, people do not sit contently in the social group categories that society tries to fix them in, they do not confine themselves only to those identities that they are expected to have legitimate or routine access to. What you see is not just adolescents

15 e.g. RYAN and GILES 1982.

16 e.g. VAN DIJK 1987, WETHERALL & POTTER 1992.

attributing particular outgroup identities to other people, but adolescents *claiming particular outgroup identities for themselves* - Anglos who know that they have not grown up with Creole and Panjabi being used at home, but who in one way or another, often actually affiliate themselves with these languages and see them as part of their own youth community speech repertoire. More generally, we need to try to make sense of some of the new ways in which ethnicity is being commodified, bought and sold - a wide variety of ethnic forms, products and symbols are widely disseminated as desirable commodities, life-style options and aesthetic objects on the open market, and there is bound to be enormous diversity in the ways in which both members and non-members of the ethnicity in question react to these and take them up[17].

The limitations in traditional sociolinguistic conceptions of ethnicity go back, of course, to the cluster of ideas about homogeneous nation and community belonging mentioned at the outset, and our ability to deal with commodified ethnicities and mass-mediated 'neo-tribes' is also limited by the traditional sociolinguistic division of labour between researchers who do media text analysis and researchers who look at interactions in local communities and institutions. In fact, there are a few fairly recent ethnographies of media reception which do address the renegotiation of sociolinguistic identities, and this is a trend that will certainly grow. But what about more general theories and frameworks capable of retuning sociolinguistics to the kinds of empirical reality that we have looked at?

The first and most obvious point is that one can not get very far without a great deal of borrowing from sociology, anthropology and cultural studies, but in terms of specifically sociolinguistic work, the long-standing ideas of LePage and TABOURET-KELLER (1985) seem to me as valuable as any as a framework of philosophical assumptions that tries to break clear of modernist preconceptions about coherence and systematicity in language and society[18].

---

17 Language often serves as one of the key features that marks the ethnic origins of these products, and there is going to be a whole range of linguistic effects on the consumers. Hewitt discusses reggae's highly complex sociolinguistic impact on adolescents in South London, I've looked at bhangra, and Cutler looks at rap.

18 For a start, they reject the idea that there's systematicity out there waiting to be discovered in the heart of variation - "Would[not we] do better to recognise", asks Le Page, "that each individual's competence subsumes partial knowledge of many socially marked systems, and [that] each individual's performance reflects choice among those systems, constrained by [an unpredictable confluence of] social and psychological factors operating upon [her or him] at any given moment" (1980:336)? The degree of grammatical structuring in speech and language is something to determine empirically, and communication varies in the extent to which it relies on pragmatic or grammatical meaning, in the extent to which it is idiosyncratic or communally-agreed, and in the extent to which it is channelled through a range of semiotic modes or just through words and language (LE PAGE 1980b:332). As far as they can, LePage and Tabouret-Keller try to avoid methods of analysis which *presuppose* what society looks like, what the speakers' identities are,

BEST COPY AVAILABLE

Admittedly, their theoretical vocabulary is astonishingly sparse, indeed almost mantra-like, but rather like a mantra, it helps to recondition one's consciousness. In comparison with the sociolinguistic theories dominant in the English speaking world at least in the 1970s and early 80s, LePage and Tabouret-Keller rehabilitated all kinds of data that other approaches idealised out; they talked about the sociolinguistic construction of reality and the role of linguistics as an ideological practice long before these became fashionable topics; and in my experience anyway, the reorientation they provide allowed the sociolinguist to look at social theories about late modernity without feeling epistemologically lost or threatened.

Their major limitation, though, is that although they see it as a key site for the production of social and linguistic identities and systems[19], they do not offer any apparatus for describing interaction itself (due, no doubt, to the dominance of quantitative sociolinguistics in Britain in the 70s). To describe interaction, the eclectic mix of conversation analysis and the ethnography of communication that one finds in interactional sociolinguistics and in textbook like DURANTI's (1997) *Linguistic Anthropology* is much more productive, and within this, the recent intensification of interest in stylisation and artful performance seems to me to be a particularly valuable development.

BAKHTIN (1984) is one important influence here, though crucially, Bakhtin's approach needs to be enriched with ethnography and interaction analysis so that performance is described as a situated time-bound event in which the audience is an active participant, itself partly shaping the product. In BAUMAN and BRIGGS' (1990) definition of it[20], performance has at least three characteristics:

---

and what the language is they're speaking; there's a reflexive view of how linguistics, language and society all influence each other; and the urge to uniformity common among speakers and epidemic among linguists is itself a topic of enquiry. As LEPAGE put it in something of a manifesto:
"I wish to be able to describe the behaviour of [children and their peer groups] in such a way as to reveal something of the process of growing up in a fluid, multilingual society, of choosing an identity and a social role; to say something about the way in which the concept of what it means to be a Belizean in this newly-independent country is developing, is revealed by linguistic symptoms, and so on. I wish to do so in such a way that I may reveal something of general value about the way in which societies come into being; jell; and then dissolve; and the relationship of such processes to the historical and sychronic parameters of language" (1978:1-2).

19 So too does Gumperz, who grounds the codeswitching research agenda on the idea that speakers understand each other, there must be regularities.
This certainly does not amount to a rejection of standard languages as a relevant reference point in analysis. But it shifts the emphasis so that instead of the standard language being an independant yardstick that the analyst uses to describe or assess utterances, the standard language becomes part of the speaker's socio-cognitive environment, part of the language ideology that speakers orient to (or do not orient to) in the course of interaction.

20 "As the concept of performance has been developed in linguistic anthropology, performance is seen as a specially marked, artful way of speaking that sets up or represents a special interpretive frame within which the act of speaking is to be understood. Performance puts the act

- firstly, it involves an invitation to break with routine habits of interpretation;
- secondly, it spotlights and objectifies the ways of speaking that the performer is using, and in doing so, BAUMAN and BRIGGS say that it moves "the use of heterogeneous stylistic resources, context-sensitive meanings, and conflicting ideologies into a reflexive arena where they can be examined critically" (1990:61);
- third, performance is not just a procenium event sharply separated from ordinary everyday speech.

These three properties certainly characterised the data extract in Section 2: the talk was interspersed with quite rapid code-switching, the routine communicative flow was disrupted, and ideologies of language and race were drawn symbolically into the interactional arena. This recurred again and again in the code-switching data that I analysed, and in view of the social, historical and political boundaries that these switches explored - in view, also, of the kinds of complex personal investment which adolescents had in the categories they invoked - I do not think it is pretentious to single out practices like these with a label like 'language crossing'[21]. On the other hand, it is important to see language crossing as just one of a huge range of performance practices and genres, just one element in the development of a profoundly situated stylistics trying to document social creativity and contest.[22]

It seems to me that there is now a substantial apparatus capable of producing fine-grained analyses of the 'arts of the contact zone', and that we can now draw on theories of sociolinguistic process that are relatively free from

---

of speaking on display - objectifies it, lifts it to a degree from its interactional setting and opens it to scrutiny by an audience...".[P]erformances move the use of heterogeneous stylistic resources, context-sensitive meanings, and conflicting ideologies into a reflexive arena where they can be examined critically" (BAUMAN & BRIGGS 1990:73,61).
"[P]erformance may be dominant in the hierarchy of multiple functions served by speech, as in what Dell HYMES (1974:444) has called 'full performance', or it may be subordinate to other functions - referential, rhetorical or any other" (BAUMAN 1986:3).

21 I'm not convinced however that the term 'border crossing' is very productively applied just to the mixing of textual genres or orders of discourse (as in eg FAIRCLOUGH 1996:13; GOODMAN 1996:141). Right now, it seems to me particularly important to investigate the ways in which people try to renegotiate structural categories like ethnicity, class, sexuality and/or gender, and that terms like 'crossing', 'border' and 'boundary' usefully mark out this agenda. This gets rather lost if notions of 'border crossing' are applied to movement across any kind of category boundary (eg the nominalisation of verbs!), neglectful of the kinds of history and politics which make the ordinary word 'border' such a charged concept. Another way of putting this would be to draw attention to Bakhtin's distinction between 'doulbe-voicing' and 'double-languaging', and to say that 'border crossing' is a term that should be reserved for the latter.

22 In fact, beyond that, I think that the notion of artful performance can itself be rearticulated within a larger theory of ritual - a theory that synthesises the reinterpretations of Durkheim offered by GOFFMAN 1967, BROWN & LEVINSON 1987, Victor TURNER 1974, Jeffrey ALEXANDER 1988 and others, and that tries to show why it is that something like language crossing occurs in greetings, apologies and self-talk as well as in more obvious performance genres like songs, games and abuse exchanges (cf ROTHENBUHLER 1998).

BEST COPY AVAILABLE

presuppositions about uniformity and system integration - theories where the lack of presuppositions about coherence and community in fact also allows us to stand back from processes of linguistic homogenisation and get a clearer view of these too. In this paper, I have tried to identify some of these resources, as well as some of the reasons why we now need them.

References

ALEXANDER, J. (ed)(1988): *Durkheimian Sociology: Cultural Studies*, Cambridge, CUP.

ANDERSON, B. (1983): *Imagined Communities*, London, Verso.

BAKHTIN M. (1984): *Problems in Dostoevsky's Poetics*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

BASSO, K. (1979): *Portraits of 'the White Man': Linguistic Play and Cultural Symbols among the Western Apache*, Cambridge, CUP.

BAUMAN, R. (1986): *Story, Performance and Event: Contextual Studies of Oral Narrative*, Cambridge, CUP.

BAUMAN, R. & BRIGGS, C. (1990): "Poetics and performance as critical perspectives on language and social life", *Annual Review of Anthropology*, 19, 59-88.

BERNSTEIN, B. (1975): "Ritual in education"; in: *Class, Codes and Control III: Towards a Theory of Educational Transmissions*, London, RKP, 54-66.

BHABHA, H. (1996): "Culture's inbetween", in: HALL, S. & DU GAY, P. (eds), *Questions of Cultural Identity*, London, Sage, 53-60.

BLOMMAERT, J. (ed)(forthcoming): *Language Ideological Debates*, Berlin, Mouton de Gruyter.

BOKHORST-HENG, W. (forthcoming): "Singapore's 'Speak Mandarin Campaign': Language ideological debates and the imagining of nation", in: BLOMMAERT, J. (ed).

BRAH, A. (1996): *Cartographies of Diaspora*, London, Routledge.

BROWN, P. & LEVINSON, S. (1987): *Politeness*, Cambridge, CUP.

CAZDEN, C. (1989): "Contributions of the Bakhtin circle to 'communicative competence'", *Applied Linguistics*, 10/2, 116-128.

CHESHIRE, J. & MOSER, L-M. (1994): "English as a cultural symbol: The case of advertisements in French-speaking Switzerland", *JMMD*, 15/6/, 451-469.

CLIFFORD, J. [1994](1997): "Diasporas", in: GUIBERNAU & REX (eds), 283-290.

COHEN, R. (1997): *Global Diasporas.*, London, UCL Press.

CUTLER, C. (1997): "Yorkville crossing: Hip hop culture and the speech of a white middle class adolescent in New York City", *CALR Occasional Papers in Language and Urban Culture*, 8, London, Thames Valley University.

DURANTI, A. (1997): *Linguistic Anthropology*, Cambridge, CUP.

ERICKSON, F. & SHULTZ, J. (1982): *The Counsellor as Gatekeeper*, New York, Academic Press.

FAIRCLOUGH, N. (1992): *Discourse and Social Change*, Oxford, Polity.

FAIRCLOUGH, N. (1996): "Border crossings: Discourse and social change in contemporary societies", in: COLEMAN, H. & CAMERON, L. (eds), *Change and Language*, Clevedon, Multilingual Matter/BAAL, 3-17.

FERGUSON, C. (1975): "Towards a characterisation of English foreigner talk", *Anthropological Linguistics*, 17, 1-14.

GAL, S. & WOOLARD, K. (eds)(1995): *Constructing Languages and Publics*, Special Issue of *Pragmatics*, 5/2.

GARFINKEL, H. (1984): *Studies in Ethnomethodology*, Oxford, Polity.

GILROY, P. (1987): *There Ain't no Black in the Union Jack*, London, Hutchinson.

GOFFMAN, E. (1967): *Interaction Ritual*, Harmondsworth, Penguin.

GOFFMAN, E. (1971): *Relations in Public*, London, Allen Lane.

GOFFMAN, E. (1974): *Frame Analysis*, Harmondsworth, Penguin.

GOFFMAN, E. (1983): "The interaction order", *American Sociological Review*, 48, 1-17.

GOODWIN, M. H. (1990): *He-Said-She-Said*, Bloomington, Indiana University Press.

GOODMAN, S. (1996): "Market forces speak English", in: GOODMAN, S. & GRADDOL, D. (eds), *Redesigning English: New Texts, New Identities*, London, Routledge, 141-164.

GUIBERNA, M. & REX, J. (eds)(1997): *The Ethnicity Reader*, Oxford, Polity Press.

GUMPERZ, J. (982): *Discourse Strategies*, Cambridge, CUP.

GUMPERZ, J. (ed)(1982): *Language and Social Identity*, Cambridge, CUP.

GUMPERZ, J. & COOK-GUMPERZ, J. (1982): "Introduction: Language and the communication of social identity", in: GUMPERZ (ed), 1-21.

HALL, S. (1988): "New ethnicities", *ICA Documents*, 7, 27-31.

HELLER, M. (1992): "The politics of code-switching and language choice", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 13/1, 123-42.

HEWITT, R. (1986): *White Talk Black Talk*, Cambridge, CUP.

HILL, J. & COOMBS, D. (1982): "The vernacular remodelling of national and international languages", *Applied Linguistics*, 3, 224-34.

HILL, J. (1993): "Hasta la vista, baby: Anglo Spanish in the American Southwest", *Critique of Anthropology*, 13, 145-76.

HILL, J. (1995): "Junk Spanish, covert racism, and the (leaky) boundary between public and private spheres", *Pragmatics*, 5/2, 197-212.

HYMES, D. (1980): *Language in Education: Ethnolinguistic Essays*, Washington, Centre for Applied Linguistics.

LE PAGE, R. (1980a): "Projection, focussing and diffusion", *York Papers in Linguistics*, 9, 9-31.

LE PAGE, R. (1980b): "Theoretical aspects of sociolinguistics in pidgin and creole studies", in: VALDMAN, A. & HIGHFIELD, A. (eds), *Theoretical Orientations in Creole Studies*, New York, Academic Press, 331-367.

LE PAGE, R. & TABOURET-KELLER, A. (1985): *Acts of Identity*, Cambridge, CUP.

LEUNG, C., HARRIS, R. & RAMPTON, B. (1997): "The idealised native speaker, reified ethnicities, and classroom realities", *TESOL Quarterly*, 31/3, 543-560.

MCDERMOTT, R. & GOSPODINOFF, K. (1981): "Social contexts for ethnic borders and school failure", in TRUEBA, H., GUTHRIE, G. & AU, K. (eds), *Culture and the Bilingual Classroom*, Rowley, Newbury House, 212-230.

MERCER, K. (1994): *Welcome to the Jungle*, London, Routledge.

PENNYCOOK, A. (1994): *The Cultural Politics of English as an International Language*, London, Longman.

PHILLIPSON, R. (1992): *Linguistic Imperialism*, London, Longman.

PRATT, M.L. (1987): "Linguistic Utopias", in: FABB, N., ATTRIDGE, D., DURANT, A. & MCCABE, C. (eds), *The Linguistics of Writing*, Manchester, Manchester University Press, 48-66.

PRATT, M. L. (1991): "The arts of the contact zone", *Profession*, 91, 33-40.

PY, B. (1995): "Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme", *Cahiers de Praxématique*, 25, 79-95.

RAMPTON, B. (1989): "Group affiliation and quantitative sociolinguistics", *York Papers in Linguistics*, 13, 279-94.

RAMPTON, B. (1992): "Scope for empowerment in sociolinguistics?", in: CAMERON, D., FRAZER, E., HARVEY, P., RAMPTON, B. & Richardson, K., *Researching Language: Issues of Power and Method*. London, Routledge, 29-64.

RAMPTON, B. (1995a): *Crossing: Language and Ethnicity among Adolescents*, London, Longman.

RAMPTON B. (1995b): Language crossing and the problematisation of ethnicity and socialisation. *Pragmatics* 5/4 485-514

RAMPTON, B. (1997): "New ethnicities, liminality and interaction", *CALR Occasional Papers in Language and Urban Culture*, London, Thames Valley University.

RAMPTON, B., LEUNG C, & HARRIS, R. (1997): "Multilingualism in England", *Annual Review of Applied Linguistics*, 17, 224-241.

REX, J. (1997): "The nature of ethnicity in the project of migration", in: GUIBERNAU & REX (eds), 269-282.

ROBINS, R. (1979): *A Short History of Linguistics*, London, Longman.

ROTHENBUHLER, E. (1998): *Ritual Communication: From Everday Conversation to Mediated Ceremony*, London, Sage.

RYAN, E., & GILES, H. (eds)(1982): *Attitudes to Language Variation*, London, Arnold.

TURNER, V. (1974): "Liminal to liminoid in play, flow and ritual", *Rice University Studies*, 60, 53-92.

URLA, J. (1995): "Outlaw language: Creating alternative public sphere in Basque radio", *Pragmatics*, 5/2, 45-262.

VAN DIJK, T. (1987): *Communicating Racism*, London, Sage.

WETHERALL, M., & POTTER, J. (1992): *Mapping the Language of Racism*, Hempstead, Harvester Wheatsheaf.

Table 1: Three notions of ethnicity in sociolinguistics

	Ethnicity 1	Ethnicity 2	Ethnicity 3
Otherwise known as:	Interactive, experiential, group-in-itself	Reactive, referential, group-for-itself ('us')	Deracinated, represented, group-for-someone else ('them')
The linguistic and cultural substance of the ethnicity in question:	Ingrained linguistic & cultural dispositions & practices, developed over time through face-to-face interaction at home and in local networks	Certain features selected from local or domestic tradition ('Ethnicity 1'), strategically stressed in order to symbolise ingroup membership in multiracial interactions and settings. 'Ethnicity 2' is a selection/ simplification/ idealisation from 'Ethnicity 1'	Widely or locally disseminated tokens and images of other groups and cultures, generated either within or outside the group depicted, with currency that either partially or totally beyond the group's control. 'Ethnicity 3' is an idealisation/ reduction/ fabrication of the experience entailed in 'Ethnicities 1 and 2'
How do people become aligned with the ethnicity in question?	Individuals have no choice: their identities and conduct are extensively shaped by ethnic experience	Ethnicity can be either positively claimed, or it can be negatively imposed. In racist societies, it can be hard to escape ethnicity as a social category that is potentially relevant to the definition of you.	Alignment is voluntary - individuals are attracted to outgroup cultural forms. Otherwise, the outgroup ethnicity either has little personal relevance, or it serves as a negative Other against which the Self is defined positively.
Illustrative studies:	Philips 1972, Heath 1983	McDermott & Gospodinoff 1979, Erickson & Shultz 1981, Gumperz & Cook-Gumperz 1982	Hewitt 1986, Heller 1992, Hill 1993, Rampton 1995 etc
Emblem:	Roots	Routes	Aeriels
COMPLICATIONS/ PROBLEMS INVOLVED IN SEEING THE ETHNICITY IN QUESTION AS DISTINCT.	In what ways can you really say that on their own, these dispositions and practices constitute ethnic identity rather than class, gender, regional, idiosyncratic etc identity? Defining cultural inheritance as ethnicity is in fact a matter of the social processes associated with Ethnicities 2 and 3.	A sense of your own ethnicity arises out of both a sense of other people's ethnicities, *and* an awareness of their representations of yours. Sometimes, other people's representations of your ethnicity may be attractive rather than offensive - something you want to embrace rather than reject.	People can get to know, interact, identify and often live with people from ethnic outgroups. In doing so, ethnicities 2 & 3 can become quite closely tuned.

BEST COPY AVAILABLE

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69/2, 1999, 119-136

Quel espace de liberté dans les choix linguistiques de la minorité lusophone en Andorre ?

Martine MARQUILLÓ LARRUY

Résumé

A partir de entrevistas de tipo cualitativo realizadas con informantes de la minoría portuguesa residente en Andorra, intentamos en este trabajo matizar i llegar a une mejor comprensión de algunas constataciones obtenidas a partir de una encuesta cuantitativa cuyo objetivo era analizar los hábitos lingüísticos de la sociedad plurilíngüe andorrana. Esta encuesta pone de manifiesto algunas informaciones que merecen ser analizadas en profundidad: por qué los emigrantes portugueses son los que menos conservan su lengua nativa ? porque a pesar de la proximidad estructural de las le: guas en contacto conocen el castellano mejor que el catalán, siendo esta última la única lengua oficial de Andorra ? Más allá de la confirmación o de la refutación del haz de hipótesis explicativas a propósito de la reorganización de las competencias lingüísticas producidas por la emigración las informaciones extraídas de estas entrevistas han dado lugar a nuevas preguntas sobre la libertad en la elección de lenguas por parte de la comunidad lusoparlante lo que nos llevará a revisar lo propuesto en trabajos anteriores.

Il est aujourd'hui bien établi que les migrations ont un impact dans l'équilibre des échanges langagiers des sociétés d'accueil: les langues en présence entament alors un délicat et complexe ballet d'interactions qui, entre autres, vont rendre visibles le statut et la place de leurs locuteurs dans la société. On a souvent interprété ces interactions selon un modèle stéréotypé et dichotomique, dans lequel les rapports entre les langues sont des rapports de force entre une langue majoritaire dominante (celle du pays d'accueil) qui cherche et finit toujours par s'imposer et une langue minoritaire dominée (celle des migrants) qui tend à disparaître[1].

L'exemple des pratiques linguistiques de la minorité lusophone dans la société plurilingue andorrane montrera que les choses ne sont pas toujours aussi simples. Dans une enquête de type quantitatif les données recueillies auprès des migrants lusophones révèlent des comportements langagiers singuliers par rapport à ceux des autres nationalités. Le souci d'une meilleure compréhension de ces résultats initiaux m'a conduit, dans la perspective de ce colloque, à solliciter des entretiens avec une dizaine d'informateurs sélectionnés en fonction de leurs compétences dans la langue officielle. La confrontation de ces

[1] Ainsi pour Jean-Pierre CUQ (1991, 134), les migrants passent d'un monolinguisme à un autre : "En France, l'exemple des générations de Polonais, d'Espagnols, d'Italiens et de Portugais montre que ces populations sont passées peu à peu d'un état de monolinguisme en leur langue maternelle (...) à un état de monolinguisme en Français". Perspective réductrice qui ne tient pas compte, par exemple, de l'influence que peuvent avoir les langues régionales. Voir à ce sujet l'ouvrage de Christian LAGARDE (1996).

données de type qualitatif avec les résultats initiaux va permettre de nuancer et de mieux comprendre les conclusions de l'enquête quantitative.

Cette étude s'organisera en trois parties: la première rappellera les résultats qui sont à l'origine de ce travail; la seconde rendra compte des modalités de recueil des données et proposera des informations sur la population lusophone et la société andorrane; enfin, la dernière présentera les informateurs et les résultats de l'étude qualitative. Au-delà de la confirmation ou de l'infirmation du faisceau d'hypothèses explicatives sur la réorganisation des compétences linguistiques induites par la situation de migration, les informations issues de ces entretiens ont soulevé d'autres interrogations, en particulier sur la liberté dans le choix des langues de la communauté lusophone, ce qui conduira à revenir sur des interprétations de l'accommodation proposées lors d'un précédent travail (MARQUILLÓ LARRUY, 1997).

1. Les résultats qui ont suscité cette étude

Ce travail trouve son origine dans l'étonnement provoqué par certains scores obtenus par la communauté portugaise dans la première enquête sociolinguistique réalisée en Andorre. Cette enquête par questionnaire, effectuée à la demande des Services de la politique linguistique du gouvernement (CAMP TORRES, 1996) porte sur un échantillon représentatif de 84 % de la population totale. Son objectif majeur étant de situer le catalan par rapport aux usages linguistiques de cette société où plusieurs langues romanes — de statut symbolique et institutionnel inégal — sont en contact: le catalan y est seule langue officielle; les langues françaises et castillanes, s'y trouvent soutenues par la présence de systèmes scolaires issus de ces deux pays. Seule, la langue portugaise ne bénéficie d'aucun ancrage institutionnel[2] et, de plus, elle est associée au groupe économique le plus défavorisé: c'est donc celle dont le statut est le plus fragile et incertain.

Les résultats que nous souhaitons approfondir concernent d'une part le rapport à la langue maternelle et d'autre part la connaissance des langues en présence et plus particulièrement le degré de maîtrise de la langue officielle. Ceci devrait nous permettre d'interroger une représentation commune selon laquelle, en vertu d'une logique qui semble inéluctable, la langue de la migration, considérée comme minoritaire, tendrait à disparaître au fur et à mesure que s'accroitrait la compétence dans la langue du pays d'accueil. En

[2] Une Maison du Portugal, regroupant une amicale des résidents portugais, a été créée récemment.

effet, si comme le rappelle Roseline DE VILLANOVA (1987, 136), le maintien de la langue d'origine témoigne d'une "fidélité à une filiation, référence symbolique que l'émigration n'altère pas et qui s'exprime dans un sentiment d'appartenance", à l'inverse, son abandon est le plus souvent interprété comme une marque ou une volonté d'assimilation (plus que d'intégration) dans la société d'accueil[3]. Qu'en est-il de cette dynamique pour la communauté lusophone d'Andorre ?

Dans l'enquête sociolinguistique précédemment mentionnée, les résultats obtenus par les Portugais interrogés semblent — au moins dans un premier temps — confirmer la dynamique que l'on vient d'évoquer. En effet, la première indication qui a retenu notre attention concerne l'usage de la langue maternelle. Le tableau ci-dessous précise son degré d'utilisation dans trois contextes qui constituent une sorte d'*ordinaire* communicatif.

	Famille	Amis	Travail
Espagnols (LM castillane)	70 %	55 %	55 %
Français	82 %	61 %	55 %
Portugais	60 %	35 %	13 %

Comment interpréter les chiffres obtenus par la population qui nous intéresse ? On peut considérer qu'il s'agit d'une indication claire et nette de la tendance à l'abandon de la langue d'origine. En tout cas, et quand bien même on s'interrogerait sur l'éventualité d'un effet d'artefact lié au mode de recueil des données — s'agissant de pratiques déclarées, on peut imaginer que les interviewés ont souhaité "faire d'autant plus plaisir" à l'enquêteur que leur sentiment d'insécurité était élevé et qu'ils ont donc revu à la baisse leur utilisation de la langue d'origine — il reste que cette minimisation serait à interpréter de plein droit comme une manifestation de minorisation linguistique ou de "la précarité" de cette langue en Principauté.

Le deuxième résultat remarquable retenu porte sur la maîtrise de la langue officielle et s'inscrit d'emblée à l'encontre de la dynamique initialement indiquée. En effet, l'enquête propose un indice de connaissance des langues qui

[3] Par exemple, dans leur double typologie portant sur les identités ethno-culturelles et les pratiques déclarées en langue d'origine de migrants, pour laquelle sont distingués, d'une part, 4 types fondamentaux (les "militants", les "indécis", les "panachés", les "assimilés") et, d'autre part, 4 cas de figure pour les pratiques déclarées en langue d'origine (pratique "intense", "moyenne", "non-réciproque" et "nulle"), Louise Dabène et Jacqueline Billiez notent que pour les Ibériques (Espagnols et Portugais), il n'y a pas de rapport terme à terme entre ces deux ensembles sauf entre les deux extrêmes de chaque catégorie : "c'est bien chez les "militants" qui maintiennent de fréquents contacts avec le pays d'origine, que la pratique langagière en langue d'origine est la plus intense. Inversement chez les "assimilés", les parents ne font plus qu'un usage très aléatoire de la langue d'origine et les sujets déclarent l'ignorer presque totalement". (DABÈNE & BILLIEZ, 1987 : 67).

BEST COPY AVAILABLE

est calculé à partir de déclarations de compétences (orales et écrites). Si ici encore il faut rester prudent sur ce à quoi renvoient les indications chiffrées de compétences linguistiques — quand peut-on estimer que l'on parle "parfaitement" une langue ? — il reste cependant que ce sont les lusophones qui obtiennent les scores les plus faibles à l'égard du catalan sur une échelle de 1 à 10:

Andorrans: 9; Espagnols de LM catalane: 9; Espagnols de LM castillane: 6,8;
Français: 5; **Portugais : 4,4** ; Diverses autres nationalités: 4,2
(d'après CAMP TORRES, 1997, p. 19).

Cette faible compétence linguistique est, en outre, à mettre en relation avec un autre score négatif: le groupe portugais détient la proportion la plus élevée de "réticents" à l'égard de la langue catalane dans la partie du questionnaire consacrée aux attitudes envers la langue officielle.

Le dernier résultat, enfin, concerne la maîtrise de la langue castillane, langue qui fonctionne comme une *lingua franca* entre les divers groupes en présence. Précisons toutefois que cette fonction de langue véhiculaire n'est pas seulement liée au nombre élevé de ressortissants espagnols mais qu'elle traduit sans doute aussi, la complexité des rapports que les Espagnols de langue maternelle catalane entretiennent avec la langue de Madrid. Nous y reviendrons plus loin. Pour ce qui est de la connaissance de la langue espagnole (établie de la même manière que ci-dessus pour le catalan), on obtient le classement suivant:

Andorrans : 9,1 ; Espagnols de LM catalane : 9,5 ; Espagnols de LM castillane : 9,6 ;
Français : 6,2 ; **Portugais : 8,1** ; Diverses autres nationalités : 7,6.
(d'après CAMP TORRES, 1997, p. 19).

Le score élevé obtenu par les lusophones contraste avec le score précédent: alors qu'il s'agit de deux langues romanes, susceptibles toutes deux d'un apprentissage relativement aisé, en raison des proximités structurelles que castillan et catalan entretiennent avec le portugais, comment expliquer que l'écart dans les connaissances déclarées entre ces deux langues soit si important?

La question qui semble donc s'imposer à la suite de ces résultats est la suivante: Pourquoi l'abandon de la langue maternelle chez les lusophones se fait-il au profit de la langue castillane et non au profit de la langue du pays d'accueil ? Loin d'être anodine, cette question est fondamentale. En effet, cette faiblesse de la maîtrise du catalan alimente en Andorre des discours xénophobes au sujet des Portugais. Ces discours stigmatisent ce qui témoignerait de la part des Portugais d'une absence de volonté d'intégration. Les Portugais sont alors

catégorisés comme des prédateurs, voire des parasites, qui se moqueraient du devenir du pays et qui seraient venus en Andorre uniquement pour s'enrichir.

Un faisceau d'hypothèses explicatives peut être envisagé pour tenter de comprendre ce qui fait écran à l'apprentissage de la langue nationale:

1. les lusophones ne reconnaissent pas au catalan le statut de langue nationale;
2. le catalan est une langue régionale et le castillan une langue internationale;
3. le non-apprentissage du catalan est lié à une situation de migration transitoire;
4. le catalan n'est pas appris en raison de la difficulté a obtenir la nationalité andorrane;
5. on apprend plutôt le castillan parce qu'on a ensuite le projet de migrer en Espagne;
6. le castillan est perçu comme "plus facile" à apprendre que le catalan;
7. le groupe castillanophone est le groupe dont les Portugais sont socialement le plus proches;
8. comme en Catalogne espagnole, l'alternance des langues se fait toujours au profit du castillan.

C'est ce faisceau explicatif, laissé dans l'ombre par l'enquête quantitative, que l'on souhaitait explorer dans des entretiens de nature qualitative avec des interlocuteurs ciblés.

2. Contextualisation et recueil des données

2.1. L'Andorre et la population portugaise

L'Andorre, petit pays de 468 km^2, situé entre France et Espagne dans les Pyrénées, a subi au cours des 50 dernières années des mutations radicales qui ont transformé son économie vivrière fondée sur l'agriculture et l'élevage en une économie tertiaire reposant sur le commerce, l'hôtellerie et la finance. Cette conversion économique qui a métamorphosé le paysage rural en un espace résolument urbain s'est traduite par un fort besoin en main-d'oeuvre et l'Andorre est aujourd'hui le second pays au monde pour ce qui est du taux de sa population immigrée : près de 70 % des habitants d'Andorre sont en effet des non-nationaux. On dénombre ainsi : 43 % d'Espagnols, 7 % de Français, un groupe de 7% qui associe une mosaïque d'autres nationalités et enfin la communauté lusophone qui depuis les années 80 représente 11 % de la population totale, soit environ 7000 ressortissants. Si certains chercheurs s'appuient sur le fait qu'en dépit de sa dimension plurinationale l'Andorre se maintient *blanche et catholique* et ne peut donc être qualifiée de *multiculturelle*,[4] il reste que la société andorrane est une société fortement clivée

[4] "Peut-on parler de société multiculturelle ? L'origine essentiellement européenne des diverses communautés de résidents rend cette épithète quelque peu inadéquate, et cela quand bien même apparaissent des différences non négligeables entre les habitudes et les styles de vie d'une famille portugaise et ceux d'une famille britannique. La société andorrane n'est pas à proprement parler, une société multiculturelle. En fait, elle a pris beaucoup de soin à éviter de l'être : elle a parié sur une main d'oeuvre bon marché, mais considérant peu encourageant l'exemple de ses voisins, elle est restée réticente à l'arrivée d'émigrants d'Afrique en général, et

(COMAS D'ARGEMIR & PUJADAS, 1997; MARQUILLÓ LARRUY, 1997). En effet les strates sociales et les nationalités sont en forte corrélation: alors qu'Andorrans et Français assument plutôt des tâches de responsabilité, que les Catalans de nationalité espagnole composent plutôt les couches moyennes, ce sont majoritairement des Espagnols de langue maternelle castillane et des Portugais qui se retrouvent dans les couches sociales les plus défavorisées. Les Portugais sont, pour 54 % d'entre eux, ouvriers, et 40 % employés (les hommes travaillent dans le secteur de la construction et les femmes sont vendeuses ou femmes de ménage); ils sont jeunes (52 % des actifs ont entre 25 et 34 ans) et majoritairement originaires du nord du Portugal.

En France du moins, la diaspora portugaise est souvent citée comme exemple de groupe se "fondant" parfaitement dans la société d'accueil: l'hebdomadaire l'*Européen*, titrait en mai 98 l'un de ses dossiers: "Les Portugais de France: une intégration réussie une fierté retrouvée"; dans son ouvrage qui fait référence, *Le Destin des immigrés*, Emmanuel Todd, à l'aide d'indicateurs tels que le faible taux de délinquance[5], fait une démonstration qui va dans le même sens: les Portugais se sont construit une solide réputation de travailleurs sérieux et qui ne font pas d'histoires. L'aura de la population portugaise au sein de la société andorrane n'est hélas pas de cet ordre. Deux extraits du Corpus Boix[6], vont permettre d'illustrer à travers des comportements discursifs la manière dont sont perçus les Portugais en Andorre. Le premier extrait donne la parole à un jeune Andorran de 17 ans de langue maternelle catalane (RP: initiales de l'enquêteur, J: interviewé):

RP : Crois-tu que les gens qui ne sont pas de nationalité andorrane ont des problèmes ? les traite-t-on mal ou différemment parfois?
J : les Portugais je crois que oui, mais ceux qui sont Castillans je crois que non. Les Castillans non, les Portugais, oui on les traite plus...
RP : et pourquoi, qui est responsable de tout cela?
J : je suppose que c'est eux, parce que ils doivent le chercher...
RP : pourquoi?
J : parce qu'ils viennent ici, disons, comme si c'étaient les rois d'ici et cela ne plaît pas beaucoup aux gens, et les gens sont toujours en train de se plaindre des Portugais, les gens
RP : et toi en particulier, qu'en penses-tu?

---

du Maghreb en particulier. Si la Principauté est clairement plurinationale, elle se maintient blanche et catholique" (notre traduction du catalan ; RUI, 1997, 51).

5 "Les immigrés portugais sont remarquables par leur faible taux de délinquance, parfois inférieur à celui des Français, cas rarissime d'une population déracinée manifestant moins de désarroi apparent que sa population d'accueil". TODD (1994, 389-390).

6 Ce que l'on nomme ici *Corpus Boix*, est constitué par les transcriptions qui figurent en annexe d'une étude réalisée pour l'Institut d'études andorranes de Barcelone, en 1992 par Emili Boix sur les pratiques plurilingues des jeunes en Andorre. Il s'agit d'un document non daté et non publié disponible seulement sous forme photocopiée. Je voudrais remercier Jordi Guillamet, directeur de l'IEA qui m'a permis d'accéder à cette documentation.

J : ben, je ne suis pas content non plus qu'ils soient là, mais cela ne me déplaît pas non plus. Je trouve que chaque fois y'en a trop
RP : toi tu les limiterais?
J : oui il en vient trop.

(notre traduction du catalan, *Corpus Boix*, page 50)

Cet extrait est significatif à plusieurs égards: d'une part l'immigré est "responsable" —voire "mérite"— le traitement qu'il reçoit; la justification fournie ("ils se conduisent comme des rois") apparaît invraisemblable et à la limite de la mauvaise foi; d'autre part ce discours occulte le fait que c'est l'Andorre qui a eu besoin de cette main d'oeuvre bon marché qu'elle est allée chercher au Portugal par bus entiers à l'issue d'une dure crise de la construction immobilière qui avait renvoyé dans leur foyer les migrants galiciens initialement employés dans ce secteur; enfin, la dernière remarque qui laisse supposer un afflux incontrôlé de migrants montre en outre que cet adolescent ignore qu'au contraire l'immigration est assez strictement contrôlée en Andorre par le moyen de quotas nationaux[7].

Le second extrait rapporte les propos d'une jeune fille de 17 ans de nationalité et de langue maternelle espagnoles. La position adoptée est plus nuancée: tout en reconnaissant aussi que les Portugais font bien l'objet d'un traitement discriminant, cette adolescente manifeste au niveau personnel une plus grande tolérance à leur égard (EB: initiales de l'enquêteur, C: interviewé):

EB : Et avec les Portugais, est-ce que les gens ont des relations avec eux ? ou bien s'agit-il d'un groupe plutôt fermé ?
C : Dans mon école il n'y en pas beaucoup, lorsque j'allais à EGB[8], oui c'était quand on les faisait venir. Au début non. Il y a des gens que je connais et à moi ça m'est égal qu'ils soient portugais, mais en revanche, il est arrivé une sorte de gens, quand j'étais en huitième, qui n'étaient pas "espagnols" c'étaient des "portugais", et même nous, nous nous rendions compte qu'ils étaient déjà étiquetés. Avant, peut être parce que tu étais plus petite, tu ne te rendais pas compte et tu jouais avec tout le monde, tu jouais avec tout le monde pareil, mais quand tu commences à grandir, tu te rends davantage compte, les gens te le disent : "regarde, celui-là est Portugais", et alors on commence à te mettre des idées dans la tête. Moi, non je ne suis pas très, remarque, si c'est de ceux qui sont tout le temps en train de te coller ou ceux qui te disent des choses... ceci dit, des amis portugais j'en ai. Un cousin de ma mère est marié avec une Portugaise et elle est super géniale. Non vraiment, moi je les discrimine pas beaucoup.
EB : Il y a des personnes dont on voit qu'elles parlent avec un certain mépris, non ?
C : Mais c'est surtout à cause des idées que les gens se font. Parce qu'ici il y a toujours eu des Portugais. C'est arrivé pendant un temps avec les Galiciens, on me l'a expliqué. Et on les a discriminé parce qu'ils étaient de Galice, mais après cela est passé. C'est arrivé quand toute cette masse est entrée. Peut être est-ce parce qu'ils croient qu'il est entré plus de violence, parce qu'il est en train d'arriver beaucoup de choses
EB : Il y a eu une augmentation de la délinquance ?

7 Voir à ce sujet l'article de Francesca Ros PASCUET, 1997.
8 EGB : Educación General Básica, école primaire dans le système scolaire espagnol implanté en Andorre.

C : Oui, avant on n'entendait par aussi souvent "on a volé" ou "on a violé" ou "on a tué". Ce qui arrive c'est qu'ici en Andorre on n'entend pas les choses. On ne sait pas. La dernière et en plus on a vérifié que c'étaient des Portugais (kidnapping d'une jeune mariée) et on l'a trouvée à Barcelone droguée, battue et violée. La fille est traumatisée, et la seule chose que l'on entend c'est "ce sont des Portugais". Le bruit a couru et voilà cela se sait.

EB : Crois-tu que ce serait une bonne solution, par exemple, de limiter l'entrée des migrants ?

C : Ben... je ne sais pas. C'est un sujet assez... Ne pas la limiter parce que mes parents sont migrants et de même que mes parents ont eu cette opportunité, pourquoi pas d'autres ?

(source: notre traduction du castillan, Corpus *Boix*, page 28)

La mise à distance des propos rapportés apparaît d'abord dans le repérage de la répétition des conduites stigmatisantes (autrefois les Galiciens / aujourd'hui les Portugais), la neutralité puis la solidarité finale avec le groupe lusophone se comprennent d'autant mieux ensuite, qu'il y a forcément des similitudes entre les parcours familiaux des migrants de nationalités différentes.

On considère en accord avec Bernard PY (1989, 7) que "toute hétérogénéité —qu'elle soit linguistique, culturelle, économique, etc.— fournit aux acteurs des moyens pour minoriser autrui, mais que l'asymétrie elle-même n'existe qu'à travers la réalisation de certains comportements". Les deux versants que ce chercheur repère dans la relation *minorité* vs *majorité* sont clairement identifiables pour la communauté lusophone en Andorre puisque s'y donnent à voir à la fois le "versant objectif" (dont les données statistiques constituent l'élément le plus saillant) mais aussi le "versant actif" ("dans la coïncidence des actes particuliers d'acteurs particuliers": dans le témoignage rapporté dans le second extrait ci-dessus bien que la locutrice se dissocie énonciativement du contenu proféré elle restitue néanmoins un discours de la généralité qui catégorise de manière stigmatisante la communauté lusophone: "les gens te le disent: "regarde, celui-là est Portugais" / "on commence à te mettre des idées dans la tête, "à cause des idées que les gens se font"... On conviendra donc que la communauté portugaise en Andorre constitue bel et bien une *minorité* .

2.2. La collecte des données

Le corpus recueilli représente une dizaine d'heures d'enregistrement d'entretiens semi-dirigés avec dix informateurs portugais contactés par le biais de relations professionnelles ou amicales et pour lesquels la dimension catalanophone / non-catalanophone constituait un paramètre différenciateur — la durée de l'installation en Andorre étant suffisamment ancienne pour avoir permis à l'ensemble des interviewés d'apprendre le catalan. Les entretiens se sont déroulés sur rendez-vous, généralement chez les informateurs (domicile ou lieu de travail). La trame de l'entretien s'organisait autour de deux thèmes

principaux. Le premier, qui avait pour objectif de lancer l'échange, se centrait sur l'évocation du parcours et tournait autour de l'installation en Andorre: qu'est-ce ce qui a motivé le départ ? le migrant avait-il des contacts préalables dans la société d'accueil, depuis combien de temps était-il installé en Andorre, etc. Le second portait sur les pratiques langagières: langues parlées, modalités d'apprentissage, langue utilisées en famille et avec le réseau amical et professionnel; système scolaire (et donc langue) choisi(e) pour la scolarisation des enfants — élément particulièrement important car il donne une information sur la manière dont l'informateur se projette dans le futur —, choix et alternance des langues, et enfin, représentations sur la proximité et la distance entre les langues en présence dans la perspective de leur apprentissage.

Trois remarques de nature méthodologique doivent être faites. La première, concerne la dimension non-représentative des informateurs: bien que le bâtiment soit le premier secteur d'embauche des Portugais, il ne se trouve pas représenté dans cette étude en raison de la période de réalisation de cette enquête (été 98); la plupart d'entre eux sont rentrés au pays à cette période-là de l'année. Les données que nous commenterons ici sont donc à considérer comme des indicateurs de tendances. La deuxième remarque concerne le désistement, après un accord de principe préalable, de plusieurs informateurs. Il s'agissait d'une part de personnes installées depuis peu dans le pays, et d'autre part de personnes très éloignées — voire inconnues — de la sphère relationnelle de l'enquêteur. Ne peut-on pas interpréter ce désistement comme une stratégie d'évitement et donc la manifestation d'une insécurité sociale non négligeable ? Ne s'agit-il pas là de comportements traduisant une attitude de personne minorisée ? La troisième remarque, est tout aussi importante pour la question qui nous occupe: deux des informateurs considérés comme non-catalanophones par leur entourage se sont révélés au cours de l'entretien posséder une maîtrise plus que satisfaisante de la langue catalane. Cet élément, loin d'être anodin, méritait d'être signalé.

3. Résultats et interprétations

3.1. Présentation des informateurs

Le tableau ci-après regroupe, sous des prénoms fictifs — comme c'est l'usage — les principaux renseignements qui permettent de caractériser nos informateurs.

Inf.	sexe	Prénom	âge	région d'origine	ancien. séjour Andorre	catalanophone	langue du couple	Lgue parl. avc. enfants	École enfants	profession
n° 1	F	Clara	39	Lisbonne	19 ans	oui	cat/cast.	catalan	andorrane	secrétaire
n° 2	H	Pere	36	près de Porto	17 ans	oui	castillan	castillan	espagnl.	conducteur de grue
n° 3	H	Miquel	42	Braganza	18 ans	oui	portugais	catalan	espagnl.	chauffeur routier
n° 4	H	Ricardo	27	Nord de Porto	10 ans	oui	castillan	castillan	française	restaurateur
n° 5	H	Victor	25	Nord Portugal	7 ans	N/O°	portugais	ss.enfant	ss.enfant	mécanicien
n° 6	H	Daniel	40	Nord Portugal	18 ans	N/O°	port/cast	port/ cast	française	propriétaire de garage
n° 7	F	Antonia	25	Nord Portugal	7 ans	non	portugais	ss.enfant	ss.enfant	empl. hôpital
n° 8	F	Carmela	43	Nord Portugal	5 ans	non	portugais	Portugal*	Portugal*	empl. maison
n° 9	H	Pablo	35	près Lisbonne	14 ans	non	castillan	cast/port	française	pompiste
n° 10	F	Rosa	38	Porto	18 ans	non	port/ cast	port/ cast	française	secrétaire du mari

(*) enfants restés au Portugal; (°): informateurs qui se sont avérés catalanophones en cours d'entretien.

Nous souhaitions originellement contraster les expériences des locuteurs catalanophones de ceux qui ne l'étaient pas afin de repérer d'éventuels facteurs facilitant ou entravant l'apprentissage de la langue nationale. Ce tableau montre que l'ancienneté de résidence n'est pas un gage pour la maîtrise de la langue catalane. Il faut également préciser que les informateurs catalanophones (Clara, Pere, Miquel et Ricardo) ont une compétence telle du catalan qu'ils peuvent aisément passer pour des natifs. À l'exception de Miquel, ils ont tous commencé par apprendre d'abord le castillan. Pour Clara, mariée a un Andorran, la transition par le castillan a été très brève. En tout cas, pour l'ensemble de nos informateurs, et contrairement à l'apprentissage du castillan qui semble avoir fait l'objet d'un apprentissage "sur le tas", l'apprentissage et la connaissance du catalan résulte d'une attitude éminemment volontariste dans laquelle on retrouve de manière récurrente la notion d'effort déjà évoquée dans d'autres travaux (LÜDI, 1995).

Enq. : Comment as-tu appris les langues en arrivant ici ?

Clara : à force de volonté, à force de volonté, j'ai commencé par le castillan comme tout le monde / comme tout le monde, c'est le grand péché du pays j'ai commencé par le castillan... jusqu'à ce que...

Si tous déclarent comprendre le catalan, la crainte de commettre des erreurs semble avoir un effet inhibiteur majeur: "c'est comme le catalan tu comprends tout... mais le fait de ne pas... de ne pas le pratiquer bon ben cela te fait peur, ça fait peur de parler et de faire des gaffes et alors j'ai honte" déclarera Rosa, qui est loin d'être la seule à tenir ce genre de propos. On notera, en outre, que pour ce qui est de l'utilisation du portugais en famille les performances de notre échantillon sont similaires à celles de l'enquête quantitative. Enfin, autre tendance générale qui n'a rien de contre-intuitif, les enfants des migrants,

BEST COPY AVAILABLE

souvent nés en Andorre, sont au minimum trilingues (catalan/castillan/portugais) et quadrilingues pour ceux qui fréquentent l'école française; leur souci d'intégration peut se traduire par des rappels à l'ordre des parents, ainsi le fils de Rosa, 5 ans, n'hésite pas à lui dire: "ne parle pas le portugais, nous ne sommes pas au Portugal !".

3.2. Exploration des hypothèses explicatives

La totalité du corpus recueilli ne sera pas exploitée dans cette étude, les extraits sélectionnés sont fonction de leur intérêt par rapport au faisceau d'hypothèses explicatives que je souhaitais tester; dans la mesure où c'est l'analyse de contenu qui est privilégiée — par rapport à celle du discours —, les extraits choisis sont présentés dans une version traduite soit du catalan soit du castillan. Cette traduction gomme les nombreuses marques transcodiques qui émaillent les discours castillans de nos informateurs.

Suite à l'analyse globale du corpus, les hypothèses explicatives initialement proposées sont classées en trois catégories:

a) celles qui sont à écarter, soit parce qu'elles sont infirmées, soit parce qu'elles n'ont fait l'objet d'aucune évocation de près ou de loin par nos informateurs;
b) celles qui, au contraire, ont trouvé un écho positif et ont suscité des développements;
c) celle qui remet en cause une interprétation proposée lors d'un précédent travail et sur laquelle on s'attardera plus particulièrement, à savoir la dernière hypothèse qui porte sur la question du choix et de l'alternance des langues.

3.2.1. Les hypothèses explicatives à écarter

La première proposition (hyp. 1) qui portait sur la non-reconnaissance de la valeur du catalan comme langue nationale s'avère fausse pour l'ensemble des informateurs, ce statut officiel est assumé par tous. Cela se passe même de justifications pour certains:

Enq : et après comment se fait-il que vous ayez appris le catalan ? vous avez suivi les cours du soir ?
Ricardo : je me suis fait à l'idée qu'il fallait parler le catalan et j'ai commencé à parler le catalan
Enq : et pourquoi vous êtes vous fait à l'idée qu'il fallait parler le catalan ?
Ricardo : parce que c'est la langue du pays et il faut la parler
Enq : comment avez-vous fait ?
Ricardo : en parlant avec les gens, bien mal, comme cela venait et comme ça on apprend

Les démarches auprès des administrations publiques font d'ailleurs l'objet d'efforts particuliers: "oui parce que tu sais que là bas, toutes les personnes qui

y travaillent parlent le plus souvent le catalan, on s'adresse à toi en catalan, et alors tu continues en catalan, et tu essaies... et à moi cela me plaît de savoir m'exprimer dans l'idiome du pays" déclarera Daniel au sujet de la langue utilisée à la CASS (Caisse d'assurance maladie). Plusieurs informateurs insisteront cependant sur le fait que la diversité et la proximité des langues en présence rendent plus aléatoire l'apprentissage du catalan, comme l'illustrent respectivement Pablo et Clara ci-après:

Enq : te semble-t-il important de connaître le catalan ici en Andorre ?
Pablo : ben oui a vrai dire oui, c'est important c'est l'idiome du pays si tu vas en France tu parles le français, si tu vas en Allemagne, tu parles en allemand, si tu vas là-bas et si tu parles le portugais ou le castillan personne ne te comprend
Enq : et ici en Andorre ?
Pablo : oui, ce qui est mauvais ici en Andorre c'est qu'il y a trois langues

Clara : parce que nous avons le problème de l'absence d'une volonté de motivation des gens pour qu'ils commencent par l'apprentissage du catalan qui est l'idiome du pays, mais comme tout le monde te comprend, tout le monde te comprend, même si tu parles le portugais ou même un semi castillan tout le monde te comprend / et ce que je veux dire... c'est comme une roue dans laquelle tu te laisses entraîner, tu suis le mouvement qu'il y a autour de toi ...

Outre la première que l'on vient de commenter, les quatre hypothèses suivantes sont également à écarter car elles n'apparaissent pas dans les discours de nos informateurs, il s'agit de: "le catalan est une langue régionale et le castillan une langue internationale" (hyp. 2); "le non-apprentissage du catalan est lié à une situation de migration transitoire" (hyp. 3); "le catalan n'est pas appris en raison de la difficulté à obtenir la nationalité andorrane et on apprend plutôt le castillan parce qu'on a ensuite le projet de migrer en Espagne" (hyp. 4 et 5).

3.2.2. Les hypothèses explicatives qui ont trouvé un écho positif

Sans surprise, la connaissance du castillan est fortement déterminée par la proximité sociale avec le groupe castillanophone (hyp. 7). Le corpus abonde en remarques qui attestent de la domination de cette langue —sinon en Andorre— du moins dans les sphères professionnelles de cette communauté:

Enq : comment vous expliquez-vous qu'il y ait tant de gens qui parlent le castillan ?
Miquel : parce que je ne sais pas parce que déjà beaucoup de castillans travaillent ensemble. Les familles aussi à la maison sont castillanes et alors et alors ils se mettent pas au catalan.

ou encore :

Enq : l'habitude ?
Pere : oui l'habitude (XXXX) c'est-à-dire, c'est la même chose que... si tu es avec quelqu'un... quand tu connais une personne... aujourd'hui et bien sûr ce qui arrive c'est que tu parles en castillan par exemple et chaque jour que tu la vois même si tu sais qu'elle est catalane et bien toujours tu lui parles en castillan... non c'est

l'habitude du travail, là où je travaille ils sont catalans mais toujours nous parlons en castillan (XXX) toujours en castillan, toujours pareil

C'est également cette prégnance du castillan qui justifie le plus souvent son apprentissage:

Enq : quelle est la langue que vous avez appris le plus facilement ?
Daniel : le castillan à cause de sa ressemblance avec le portugais, le catalan aussi ressemble au portugais mais il se trouve qu'en Andorre on parle davantage le castillan que le catalan et si moi je vais travailler dans un endroit où tout le monde parle le castillan je ne vais pas apprendre le catalan. Je ne sais pas si tu as remarqué que dans presque tous les garages normalement on s'adresse à toi en castillan et après si on parle catalan et bien on continue en catalan

Au sujet de la proximité des langues et de la facilitation de l'apprentissage que cela peut induire (hyp.6), il est intéressant de constater que les réponses varient selon les informateurs:

Enq. : avais-tu davantage de relations avec des personnes qui parlaient le castillan ?
Clara : non non c'est que ... je..ne parlais même pas le castillan, j'ESSAYAIS et il me venait (j'inventais) quelques mots mais je me souviens de mots... qui feraient rire... je parlais TRÈS TRÈS TRÈS mal en plus... j'ai le problème que ... le le portugais.... est beaucoup plus facile pour le Portugais de parler, apprendre, et et écrire et parler le catalan que le castillan... OUI, OUI, OUI
Enq. : c'est ce qui me semble mais bon...
Clara :si, si, beaucoup plus... et même il y a des paroles en castillan qu'il m'est IMPOSSIBLE de dire.. je ne peux pas .. je les écris je les connais mais je me cherche toujours un substitut parce que je ne peux pas les dire c'est impossible
Enq. : mais c'est une question de prononciation ou non ?
Clara : oui, oui oui ... oui, oui, oui. Il y a le "r" et le "j", je veux dire, dans le même mot , dans le même mot je peux pas te le prononcer, il m'est impossible de te le répéter ...

Il n'y a pas de consensus dans les données recueillies sur la langue qui serait la plus proche ou la plus facile a apprendre pour un locuteur lusophone. En revanche il est intéressant de noter que c'est l'ordre d'apprentissage des langues, qui semble être déterminant pour l'attribution de ces critères de proximité et de facilité:

Enq : et vous n'avez jamais appris le castillan ?
Miquel : oui je le parle aussi. Cela me vient plus facilement en catalan qu'en castillan mais le castillan je le parle aussi
Enq : pensez-vous qu'il est plus facile d'apprendre le castillan que le catalan ?
Miquel : le catalan , bien bien bien plus facile..
Enq : qu'est-ce qui vous semble le plus facile ?
Miquel : il y a beaucoup de choses qui sont semblables au portugais, puis il y a des choses comme le français, alors que le castillan, non c'est un peu plus différent
Enq : et le catalan vous l'avez appris alors en parlant avec les gens ?
Miquel : en parlant avec les gens en déchargeant des paquets
Enq : et le castillan comment l'avez-vous appris ?
Miquel : le castillan pareil en travaillant avec les collègues

Dans l'ensemble (à l'exception peut être de Clara qui a davantage insisté sur la possibilité d'intercompréhension comme facteur de non-apprentissage de la

langue officielle), les informateurs caractérisent la proximité des langues romanes en présence essentiellement par le trait de la similitude lexicale.

3.2.3. La question du choix et de l'alternance des langues (hyp. 8)

De manière surprenante, l'exploration de la dernière hypothèse qui visait des précisions sur les choix de langues a suscité chez nos informateurs des réactions vives et passionnées. Il s'agissait de vérifier si l'alternance entre les langues en présence se faisait ou non au profit du castillan comme c'est le cas en Catalogne espagnole[9]. En effet, dans l'enquête quantitative réalisée pour le gouvernement andorran (CAMP TORRES, 1996, 33 et suiv.) sont distinguées pour plusieurs situations d'interaction sociale (rapports de type commercial ou administratif) plus ou moins favorables au catalan, les cas coïncidence ou non-coïncidence dans le choix de la langue de communication. Bien que ce soient les échanges où coïncide le choix de langues qui dominent, l'enquête distingue plusieurs possibilités lorsqu'il y a non-coincidence entre les langues parlées: "la personne qui s'occupe de moi finit par parler ma langue"; "chaque personne continue à parler sa langue"; "je finis toujours par parler sa langue", etc. Pour l'interprétation des ces données (1996, 122), j'avais classé les résultats de l'enquête portant sur l'alternance des langue sur un axe *souplesse / rigidité:* le nombre nettement plus important d'alternance doubles ("parfois je finis par parler sa langue, parfois il finit par parler ma langue") constituant pour moi un indicateur de "souplesse" et le nombre moins important de situations "rigides" (situations de maintien de langues différentes par les locuteurs) me faisait conclure que les comportements consensuels dominaient. Les remarques qui suivent me conduisent aujourd'hui à mettre fortement en doute cette interprétation harmonieuse des conduites langagières au sein de la société andorrane.

3.3. Marginalisation et accommodation "convergente", la dimension cachée ?

On a l'habitude de considérer (HAMERS & BLANC 1983, 183-198) que l'accommodation peut fonctionner dans deux directions: soit le locuteur adopte une *adaptation convergente* (selon le principe d'attraction / similarité) afin de maximiser la communication, ou dans la perspective d'une éventuelle approbation sociale (lorsque les gains sont estimés supérieurs au coûts); ou au

[9] Comme l'ont montré les différents travaux sur la notion de *conflit linguistique* (voir BOYER 1991, pour une présentation en français) l'accommodation au castillan, en Catalogne espagnole résulte de la minorisation que le catalan a subi lors de la période franquiste : d'une part la norme d'usage a confiné pendant de nombreuses années le catalan aux sphères privées et d'autre part s'est développé un habitus linguistique qui conduit le locuteur catalanophone à adopter "assez spontanément" la langue de son interlocuteur castillanophone (voir NUSSBAUM, 1992).

contraire le locuteur adopte une *adaptation divergente* qui a pour effet de *se dissocier personnellement de l'interlocuteur comme individu,* de s'affirmer sur le plan de l'identité ethnique et de manifester ainsi une solidarité avec son groupe d'appartenance[10]. Les données que nous avons recueilli interrogent ce modèle dichotomique: d'une part seule semble être prise en compte la convergence ou la divergence du locuteur initiateur de l'échange et d'autre part la possibilité d'une négociation du choix de langue n'est pas envisagée (HELLER, 1985). Nos données montrent un phénomène intéressant puisque les efforts d'accommodation convergente vers le catalan réalisés par la population portugaise ne sont pas pris en compte et sont déniés voire ignorés par les locuteurs catalanophones qui s'adressent à eux en castillan. Loin d'être un comportement singulier ou exceptionnel la récurrence de cette manière de faire est largement attestée que ce soit dans notre corpus ou ailleurs:

Pere : par exemple si on est dans un groupe où il y a des personnes qui sont toutes catalanes il y en a certains qui parlent avec moi : c'est en castillano et avec les autres en catalan... je dis merde on peut pas tous parler en catalan ici...

Enq. : Quelle langue te parlent tes camarades ?
O : En castillan, avant je leur dis qu'ils me parlent en catalan, mais ils ne savent pas me parler en catalan
Enq. pourquoi le leur dis-tu ?
O : Parce que. Parce que c'est la langue de leur pays... et je ne sais pas ... je ne sais pas comment te dire. Moi je leur dis : "mais parle-moi en catalan" et ils disent : "c'est que je ne peux pas te parler en catalan" Et quand nous sommes en catalan [i.e.classe de catalan] ils me disent que ça leur fait bizarre quand ils m'entendent le parler ("me oyen rara") et alors ça y est, le castillan".

(notre traduction du castillan, *Corpus Boix*, p. 70, JF, 16a, LM et nat.cast, ly. fra)

Le castillan est utilisé même dans des situations de communication où le formalisme semblerait pourtant devoir privilégier l'usage de la "variété haute" que constitue ici le catalan:

Pere : moi j'essaie de parler le catalan mais les gens parlent... à la police par exemple, la police sachant que je suis portugais : castillano. je leur dis écoutez je suis en train de parler catalan on parle catalan deux ou trois minutes et après à nouveau castillano et ben zut y'a qu'a faire ce qu'ils veulent (rires)

Clara : Je vais te raconter une anecdote, qui a eu lieu il a plusieurs années, il faut bien que je le dise, je suis allée dans un organisme public, moi à ce moment là je parlais déjà le catalan, et bon... je suis entrée, en parlant catalan et quand ils m'ont demandé mon passeport, ils se sont adressés à moi, c'est-à-dire au moment où ils ont vu mon passeport, on s'est adressé à moi en CAS-TILLAN eh ! moi je me suis sentie très fâchée et je leur ai demandé, s'il vous plaît, de s'adresser à moi en catalan ou en portugais, dans ce cas mais s'ils ne voulaient pas me parler en catalan qui est l'idiome du pays, pourquoi fallait-il qu'ils me parlent en castillan ?

10 Bien qu'il ne faille pas oublier que l'adaptation divergente peut aussi résulter d'une absence de disponibilité du répertoire linguistique, Georges LÜDI (1984, 189) parlera dans ce cas de déterminisme de répertoire).

dans ce cas qu'ils me parlent au moins en portugais puisque j'étais en train de leur montrer un passeport portugais...

Clara souligne bien ici la fausse "convergence" que représente la langue castillane pour les Portugais en Andorre. Mais il semble que l'on se trouve ici dans le délicat domaine des représentations car lorsqu'on interroge des locuteurs catalanophones sur les raisons pour lesquelles ils s'adressent en castillan aux Portugais on obtient invariablement la même réponse: "pour faciliter la communication". Cette attitude ne mérite-t-elle pas d'être interrogée ? Car en fin de compte au moins dans ses effets ce comportement contribue à ne pas à faciliter l'apprentissage de la langue du pays et donc à tenir éloignés cette population d'une possible intégration linguistique. Ne faut-il donc pas envisager qu'il peut y avoir dans ces conduites d'accommodation "convergente" une dimension à laquelle on n'a sans doute pas été suffisamment attentif jusqu'ici et dont les locuteurs ne sont pas forcément conscients qui, loin d'être un mouvement d'empathie, serait à interpréter au contraire comme un comportement sinon d'exclusion, du moins un comportement de marginalisation et en fin de compte de minorisation ? Ne faut-il pas en effet, rapprocher ce fonctionnement de celui qu'observe en Catalogne Emili Boix:

"La différente distribution des Catalans et des Castillans dans la structure sociale (...) par exemple, conforte le stéréotype selon lequel les travailleurs manuels ou ceux des secteurs les plus marginalisés de la société urbaine sont catégorisés comme castillans"

(notre traduction du catalan, Boix, 1993, 190)

Le sociolinguiste catalan relève ainsi des comportements langagiers dont le caractère figé est fort inquiétant: «Un jeune cat[alanophone], par exemple, pense que l'aspect physique donne une indication claire et suffisante pour [une] catégorisation ethnique: "je parle catalan ou castillan selon son allure, comme tu peux l'imaginer"; "je parle catalan ou castillan selon la tête de la personne, quand c'est un maçon, je lui parle en castillan"». (notre trad., *ibidem.*).

3.4. Contraintes et libertés des pratiques linguistiques des lusophones en Andorre

Comment répondre pour conclure à l'issue de ce travail, à notre question initiale: quel espace de liberté dans les choix linguistiques de la minorité lusophone ?

Les entretiens réalisés avec quelques membres choisis de la communauté lusophone permettent de considérer, qu'en Andorre, en dépit d'une proximité structurelle des langues en présence et de la facilitation que cela peut induire dans l'apprentissage, le déterminisme contextuel et social reste très prononcé et peu favorable à un passage "direct" de la langue portugaise vers la langue

catalane. En effet, la dynamique d'intégration pour les migrants lusophones semble comporter une étape de passage quasi obligatoire à travers la langue castillane. De plus, le caractère assez systématique, semble-t-il d'une accommodation castillane aux tentatives d'expression en catalan de la minorité portugaise contribue à ralentir et à entraver l'appropriation de la langue nationale. Si le caractère figé de cette attitude devait se confirmer, la question qui ne manquerait pas de surgir alors serait: jusqu'à quel point souhaite-t-on l'intégration de ce groupe de migrants ?

Ainsi, les pratiques linguistiques de la communauté portugaises en Andorre se caractérisent davantage par leur caractère contraint que par leur marge de liberté: les efforts de ceux qui ont fait le choix de maîtriser la langue du pays n'en sont que plus manifestes.

Références bibliographiques

BOIX FUSTER, E. (1993): *Triar no és trair. Identitat i llengua en els joves de Barcelona*, Barcelona, Edicions 62.

BOYER, H. (1991): *Éléments de sociolinguistique. Langue, communication et société*, Paris, Dunod.

CAMP TORRES, F. (1996): *Coneixement i usos lingüistics de la població d'Andorra*, Andorre, Govern d'Andorra, Ministeri d'Afers Socials i Cultura, Servei de Politica Lingüistíca.

COMAS d'ARGEMIR, D. & PUJADAS, J.J. (1997): *Andorra un país de frontera. Estudi etnogràfic dels canvis econòmics, socials i culturals*, Andorre-Barcelone, Govern d'Andorra, Ministeri d'Afers Socials i Cultura / Editorial Alta Fulla.

CUQ, J.-P. (1991): *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris , Hachette.

DABÈNE, L. & BILLIEZ, J. (1987): "Le parler des jeunes issus de l'immigration", in: VERMÈS, G. & BOUTET, J. (dir.), *La France Pays multilingue*, Tome 2: *Pratiques des langues en France*, Paris, L'Harmattan, 62-77.

DE VILLANOVA, R. (1987): "La circulation des langues dans les familles portugaises", in: VERMÈS, G. & BOUTET, J. (dir.), *France, pays multilingue*, Paris, L'Harmattan.

HAMERS, J. H. & BLANC, M. (1983): *Bilinguisme et bilingualité*, Bruxelles, Mardaga.

LAGARDE, Ch. (1996): *Le parler "melandjao". Des immigrés de langue espagnole en Roussillon*, Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan.

LÜDI, G., PY, B., de PIETRO, J.-F., et al. (1995): *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*, PNR 21, Lausanne, L'Âge d'Homme.

LÜDI, G. (1984): "Constance et variations dans le choix de langue. L'exemple de trois groupes de migrants bilingues à Neuchâtel (Suisse)", Rencontres régionales de linguistique, *BULLLLL*, n°6, Lausanne, 181-203.

LÜDI, G. (1995): "L'identité linguistique des migrants en question: perdre, maintenir, changer", in: LÜDI, G., PY, B., DE PIETRO, J.-F. et al., *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*, PNR 21, Lausanne, L'Âge d'Homme, 205-292.

MACKEY, W.F. (1976): *Bilinguisme et contact de langues*, Paris, Klincksieck.

MARQUILLÓ LARRUY, M. (1997): "Intégration ou ségrégation des immigrants? Pratiques plurilingues d'un pays officiellement monolingue: l'Andorre", *Tranel* n° 27, 99-132.

MATTHEY, M. & de PIETRO, J.-F. (1997): "La société plurilingue: utopie souhaitable ou domination acceptée?", in: BOYER (dir.), *Plurilinguisme: contacts ou conflit de langues?*, Paris, L'Harmattan.

NUSSBAUM, L. (1992): "Manifestacions del contacte de llengües en la interlocució", *Treballs de sociolingüística catalana*, n° 10, 99-123.

PY, B. (1989): "Introduction", in: PY, B. & JEANNERET, R. (dir.), *Minorisation linguistique et interaction*, Neuchâtel - Génève, Faculté des lettres et Librairie Droz, 5-12.

ROS PASCUET, F. (1997): "L'evolució històrica de la normativa andorrana aplicable al fenomen migratori", *La integració a Andorra*, (Xa Diada Andorrana, XXIX Universitat catalana d'estiu, 15-24 agost 1997, Prada de Conflent), Andorra: Societat Andorrana de Ciències i Govern d'Andorra, Ministeri de Cultura, 19-33.

RUI, S. (1997): "Comunitat mixta, integració i microestat. Reflexions sobre el cas d'Andorraa", *La integració a Andorra*, (Xa Diada Andorrana, XXIX Universitat catalana d'estiu, 15-24 agost 1997, Prada de Conflent), Andorra: Societat Andorrana de Ciències i Govern d'Andorra, Ministeri de Cultura, 49-54.

TODD, E. (1994): *Le destin des immigrés. Assimilation et ségrégation dans les sociétés occidentales*, Paris, Seuil, coll. points Essais, n° 345.

347

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69/2, 1999, 137-153

Sprachadoption: der Einfluss von Minderheitensprachen auf die Mehrheit, oder: Welche Kompetenzen der Minderheitensprachen haben Mehrheitssprecher?

Rita FRANCESCHINI

Abstract

The present contribution deals with the influence a linguistic minority has on a dominant speech-community. It focuses in particular on the question regarding the degree of knowledge of a minority language by speakers of the local majority (e.g. Swiss-Germans). The reception of Italian in the linguistic pratices of Swiss-German speakers in an urban context such as Basle may serve as a paradigm to illustrate this research perspective. The inclusion in the central culture of elements once perceived as being foreign is called language adoption. The relevant knowledge of Italian Swiss-Germans have acquired often spontaneously is here illustrated and its peculiarities (e.g. use of second or third languages, clitics, relative clauses, fluctuations etc.) discussed on the base of data gathered conversing with salespeople. The multilingual context, in the way it is present in most cities, constitutes an important potential learning-field in which the ear can get used to different languages. The influence of a minority on a majority thus stimulates language development and is represented as a creative potential.

Die Deutschschweiz ist in den letzten Jahrzehnten zu einem dichten Kontaktraum herangewachsen, in dem viele Arten des Spracherwerbs stattfinden. Nebst den schon bekannten Phänomenen, die seit Weinreichs wegweisender Studie (WEINREICH 1953) weiter erforscht worden sind (Interferenzen, Diglossie, Italienisch als *lingua franca* unter Arbeitsimmigranten, Spracherwerb der Immigrierten, *Code switching* etc.[1]) steht in diesem Beitrag nicht der Einfluss des Sprachkontakte auf die Sprachminderheiten im Zentrum, sondern – in einer umgekehrten Perspektive – deren *Einfluss auf die Sprachmehrheit*.

Ausgehend von der Annahme, dass beide Partner zum Sprachkontakt beitragen, wird der Hypothese nachgegangen, ob in einem langjährigen Kontakt die Sprachmehrheit nicht auch Elemente aus der Minderheitenkultur aufgenommen hat. Im kulinarischen Bereich kann man dies relativ leicht beobachten, auch im Grusshabitus; wie sieht es mit der Kenntnis von Immigrantensprachen bei Einheimischen aus? In diesem Beitrag steht nicht so sehr die Integration von Anderssprachigen im Mittelpunkt, sondern die *Interaktionen* zwischen Sprachperipherie einer Gesellschaft und deren Zentrumskultur. Anhand der Aufnahme des Italienischen im Sprachhabitus von

[1] Für diesen Bereich s. BERRUTO 1991 und DAL NEGRO 1993, FRANCESCHINI 1998c, mit weiterführender Literatur.

Deutschschweizer Sprechern kann diese Forschungsperspektive paradigmatisch illustriert werden.

1. Die umgekehrte Perspektive: der Einfluss von Sprachminderheiten auf die Mehrheit

Die obengenannte Leithypothese scheint auf den ersten Blick wenig plausibel. Minderheitensprachen geniessen nur zu oft geringes Prestige und gelten als zu schwach, um bis zum Bewusstein der Mehrheitssprecher vorzudringen. Sobald sich die Beobachtung auf vergangene Jahrhunderte bezieht, bekundet man in der Sprachwissenschaft hingegen weniger Mühe, in generellem Sinne vom 'Einfluss der Sprache X auf die Sprache Y' zu sprechen, wobei die Sprache X diejenige ist, die in sozial disprivilegierter Position ist. Wir wissen in der Tat wenig darüber, wie im Alltag, beim Individuum, in der täglichen Kommunikation mit verschiedenen Personen solche Kontaktphänomene entstehen, in Umlauf kommen und sich verfestigen. Die Möglichkeit, die heutige Situation bis hin zur mikroanalytischen Ebene zu untersuchen, birgt in sich die Möglichkeit, ähnliche Prozesse in diachroner Perspektive besser zu verstehen. Die Beobachtung des Einflusses von Immigrantensprachen bezüglich ihres Einflusses auf Sprachhabitus und Sprachkenntnisse der Mehrheit ist deshalb nicht zuletzt auch ein Beitrag zum vertiefteren Verständnis des Sprachwandels (MILROY 1993, FRANCESCHINI 1995, 1998b).

In der Folge sollten anhand einiger ausgewählter Beispiele aus der Deutschschweiz zuerst die makrosoziale und historische Einbettung skizziert, dann einige Begriffe geklärt werden (Sprachadoption, Kontaktitalienisch, unfokussierter Spracherwerb). Danach werden einige Eigenschaften des Kontaktitalienisch diskutiert und theoretische Konsequenzen gezogen.

2. Das *Kontaktitalienisch* bei Deutschsprachigen

Die folgenden Beispiele sind in Basel aufgenommen worden.[2] Eine Kundin – nennen wir sie Anna – spricht Verkäuferinnen, Händler, Angestellte etc.

[2] Die Resultate sind Teil des Projekts "Sprachkontakt in einer Schweizer Stadt: die Aufnahme einer Minderheitensprache im Sprachrepertoire der Mehrheit (am Beispiel der italienischen Sprache)". Es wird zu 100% vom Schweizerischen Nationalfonds für die Dauer von vier Jahren finanziert (n. 12-40502.94/12-52519.97). Das Forschungsvorhaben ist ein persönliches Projekt der Verfasserin und am Romanischen Seminar der Universität Basel angesiedelt. Eine ausführliche Darstellung der Resultate ist in FRANCESCHINI 1998a enthalten.

deutscher Sprache in selbstverständlicher Weise auf Italienisch an. Im Bsp. 1 geht es um eine spezielle Zange, um Klammern zu lösen:[3]

(1) In einer Papeterie (Aufn. 091)

1 Anna: perché in ufficio ne ho uno nero
2 Verkäuferin: jä - no ((3 Sek. Pause))
3 Anna: cioè, - esistono in nero questo lo so perché
4 Verkäuferin: [doch esistono nero mais i=ich cha s
5 Anna: [sì
6 Verkäuferin: nid bschtelle n äinzel un solo muss vil nee oder
7 Anna: [ah [ah
8 Anna: e adesso ne ha troppi
9 Verkäuferin: [(un pachet/) jo und s'het no oder

Der Gesprächsbeitrag der Verkäuferin in Zeile 4-6 ist nachstehend nochmals aufgeführt, mitsamt einer Zuordnung zu den verwendeten Sprachen (Schweizerdeutsch und Deutsch zusammen) und einer Übersetzung (nicht-deutsche Elemente kursiv):

(1a) Mehrsprachiger Durchgang (Zeilen 4-6):

doch esistono nero mais i=ich cha s nid bschtelle n äinzel un solo muss vil nee oder
dt. italienisch .....fr... dt. ..... ital. ..... dt....
doch sie *existieren* schwarz *aber* ich kann es nicht bestellen einzeln *ein einzelner* muss viel nehmen oder

Das zweite Beispiel ist ähnlich: Eine Goldschmiedin (=Schm.) berät dieselbe Kundin bezüglich eines Verschlusses für eine alte Kette (mit interlinearer Übersetzung in kursiv):

(2) Bei der Golschmiedin (Aufn. 040)

Schm: eh -- penso che è meglio -- meglio così.
eh - ich glaube dass es besser so ist -- besser so
Anna: sì, --- sono belli questi. mamma mia
ja, --- sie sind schön diese. mamma mia
Schm: eh (h) c'è uno piccolo, --- e (un) -- grande
eh (h) es gibt einen kleinen, --- und (einen) -- grossen
Anna: [hmm
Anna: ma mm è lei l'esperta - dica lei
ja mm sie sind die Expertin - sagen sie
Schm: [eh

[3] Die Transkriptionen sind in Partiturschreibweise gehalten. Transkriptionszeichen:
[bezeichnet den Punkt, an dem eine Überlappung mit der oberen Zeile beginnt
- kurze Pause; -- etc.: längere Pause (gemessen am Sprechtempo des jeweiligen Sprechers), längere Pausen mit Zeitangabe in (( ));
= unmittelbarer Anschluss (*latching*)
/ Selbstabbruch
( ) Unverständliches, xx sind Platzhalter für die ungefähre Länge
(h) Lachen
Grossbuchstaben sind lautem Sprechen vorbehalten.

Schm: sì=sì - prendiamo le due il piccolo - eh -- da questa parte - e il - grande --- per aprire
ja=ja - nehmen wir die beiden den Kleinen - eh -- auf dieser Seite -und den -grossen- - um zu öffnen
Anna: [mhm
Anna: aah sì proprio così è più comodo=ah deve rifare anche questa parte qui dice - è meglio
aah ja gerade so es ist bequemer=ah sie müssen auch diese Seite neu machen - ist es besser
Schm: [più facile
einfacher
Schm: sì - si deve fare - tutto. --- perché è rotto qui
ja - ja man muss - alles machen. --- weil es hier kaputt ist
Anna: ah (xx) aah -- mi dica il prezzo (h)
ah (xx) aah -- sagen sie mir den Preis (h)
Schm: [sì. sì
Schm: perché è anche ehm -- si vede che il filo è v/ è vecchio e (xx) questo è=è troppoo - piccola.
weil es ist auch ehm -- man sieht dass der Faden alt ist und (xx) das ist=ist zuu - klein.
Anna: [mhm --- sì lo faccia (xx)
mhm --- ja, machen sie es (xx)

Das nächste Beispiel gibt hingegen eine kurze narrative Sequenz wieder, in der die Verkäuferin eine Erklärung für ihren Italienischerwerb liefert (mit interlinearer Übersetzung in kursiv):

(3) In einem Kleidergeschäft (Aufn. 110)

Anna: l'ha studiato a scuola l'italiano
haben sie Italienisch in der Schule gelernt
Verkäuferin: ah no - sono stata - ballerina allora eh - avevo amici - colleghe italiane e così mi
ah nein - ich war - Tänzerin so eh - hatte ich Freunde - italienische Kolleginen und so haben
Anna: [aah
Verkäuferin: hanno imparato - io le ho imparato il tedesco loro mi hanno imparato l'italiano
sie es mir beigebracht - ich habe ihnen Deutsch beigebracht und sie haben mir Italienisch beigebracht
Anna: [ma guardi
sieh' mal an
Anna: però brava (x)
alle Achtung
Verkäuferin: [boh - parla --- sì=sì
na - sprechen --- ja=ja
Anna: lo parla bene
sie sprechen es gut
Verkäuferin: va bene b/ eh - per scrivere anche questo non funziona bene -- dopo
ja gut b/ eh - zum Schreiben auch dies funktioniert nicht gut -- dann
Anna: [(va bene)
na gut
Anna: verrò un'altra volta perché prendo qui sempre il dieci
ich komme ein andermal weil ich immer hier die Zehn nehme
Verkäuferin: venga la mattina se vuol trovarmi
kommen sie am Morgen wenn sie mich finden wollen

Wie schon angeführt, sind die drei Ausschnitte in Basel, einer mehrheitlich deutschsprachigen Stadt, aufgenommen worden. Wie in anderen Städten der Deutschschweiz kann man leicht solche Interaktionen hören, sowie weitere Spuren von Italienisch finden. Die eben zitierten Beispiele sind alle in sozial mittleren bis mittel-tiefen Vierteln der Stadt aufgenommen, vornehmlich im Gundeldingen.[4] Insgesamt wurden in den Jahren 1995-1997, ca. 160 Sprecher in Verkaufsgesprächen auf Tonband gefasst. Von diesen wissen wir nur von sechs Personen, dass sie Italienisch in der Schule oder mittels Kursen gelernt haben. Es handelt sich also überwiegend um spontanen Spracherwerb. Für das Italienisch, welches in Kontaktsituationen entwickelt wird, führe ich als Überbegriff den Terminus *Kontaktitalienisch* ein. Die obigen drei Beispiele dokumentieren das spezifische Kontaktitalienisch, wie es von Deutschschweizern realisiert wird.[5]

3. Sprachadoption oder die Neuinterpretation von ehemals Fremdem

Dieses Kontaktitalienisch[6] kommt durch eine neue Ausrichtung der Forschungsperspektive zustande. Die jeweilige Sprachmehrheit wird bezüglich der Spuren von Interaktion mit den Minderheitensprachen beobachtet. Solche Aufnahmen von Elementen fremder Herkunft in den eigenen Sprachhabitus habe ich – *faute de mieux* – *Sprachadoption* genannt. Mit Sprachadoption werden diejenigen Prozesse bezeichnet, bei welchen die Zentrumskultur(-

4 Die grössten Sprachgruppen in Basel und im Gundeldingen gemäss Hauptsprache (Volkszählung 1990)

	Gundeldingen		Basel-Stadt
Total Einwohner	19'749		178'428
davon:			
Deutsch	13'744	69,6%	77,0%
Italienisch	1'780	9,0%	7,0%
Türkisch	996	5,0%	2,9%
slavische Sprachen	963	4,9%	2,9%
Spanisch	661	3,3%	3,0%
Französisch	603	3,1%	2,8%
Englisch	244	1,2%	1,1%
Portugiesisch	111	0,6%	0,6%
Rätoromanisch	27	0,1%	0,1%
Griechisch	11	0,1%	0,1%

5 Nur in zwei, drei Fällen wurden offen negative Reaktion auf die italienischsprachige Kundin laut. In der Regel war die Situation nicht von Erstaunen begleitet, sondern lief in einem Tonus der Normalität ab. Dies ist als Zeichen zu werten, dass solche Interaktionen durchaus üblich waren (resp. heute noch sind).

6 Der Begriff kann sehr breit gefasst werden, historische Varietäten (bspw. die *lingua franca* des Mittelmeerraumes) wie gegenwärtige umfassen. Man denke an die Kontaktvarietäten in der 'Neuen Romània' (bspw. das Italienisch in Australien und dem amerikanischen Kontinent, Spuren des Kolonialkontaktes in Ostafrika, etc.). Allen Varietäten ist gemein, dass sie in einem Kontext entstehen, in dem Italienisch in engem Kontakt zu anderen Sprachen steht. Wie dabei das Sprachsystem Italienisch reagiert, ist theoretisch von besonderem Interesse, was hier allerdings nicht zur Debatte steht (s. dafür FRANCESCHINI 1998a).

Gruppe) ursprünglich als fremd empfundene Elemente re-interpretiert und sich zu eigen macht. Das Kontaktitalienisch ist das Resultat einer solchen Sprachadoption.

Die Aufnahme einer randständigen Sprache durch die Mehrheitssprecher liefert wichtige Hinweise bezüglich der Beziehungen, welche die Sprachgruppen untereinander pflegen, bezüglich ihrer gegenseitigen Abgeschottetheit, ihres Zusammenlebens oder der Kompenetration der Gruppen. Die Resultate, die aus dem Basler Kontext hervorgehen, fordern dazu auf, vermehrt auf die Aspekte dieser Interaktionen im Sprachkontakt einzugehen und die Gegenseitigkeit des Austausches zwischen Mehrheit und Minderheit als Ausgangspunkt von Untersuchungen zu nehmen. Es ist in der heutigen multikulturellen und mehrsprachigen Welt eine zu eng gefasste Forschungsperspektive, wenn man – wie bisher üblich – vor allem den Sprachverlust bei Minderheitensprechern und deren Erwerb der Ortssprache analysiert. Diese vorherrschende Perspektive muss ergänzt werden: Es ist nötig, die Auswirkungen, die Sprachkontakte auf die Mehrheit haben, zu beobachten.

Der Begriff der Sprachadoption ist Teil einer Kontaktlinguistik, die ihr Augenmerk auf solche Übergänge von Elementen von der Peripherie zum Zentrum richtet. Es warten dabei ungeahnte Potentialitäten auf die Forschung, welche zum besseren Verständnis der im Sprachwandel agierenden Kräfte beiträgt.

4. Kontexte für den Erwerb von Italienisch

Zurück zu unserem Basler Kontext gilt es unter anderem zu klären, wie diese Italienischkenntnisse bei Deutschsprachigen zustandegekommen sind. Fragt man sich nach den Gelegenheiten, bei denen in den letzten Jahrzehnten Italienisch erworben werden konnte – und angesichts der Tatsache, dass es sich vornehmlich um spontanen Spracherwerb handelt – , dann wird man in erster Linie an die direkten Kontakte mit Immigranten denken, aber auch an die Beziehungen mit autochthonen Italienischsprachigen, d.h. Tessinern.

Typisch für den schweizerischen Kontext ist die Häufigkeit, mit der man auf Produkte des Alltagsgebrauchs stossen kann, die drei- oder viersprachige Erklärungen aufweisen: das Butterpapier, die Kakaodose, die Milchtüte, etc. Daraus ergibt sich generell die Möglichkeit, im helvetischen Alltag potentiell auf die italienische Sprache aufmerksam zu werden, was zum angrenzenden deutschsprachigen Ausland einen deutlichen Unterschied darstellt. Hinzu kommt, dass das Fach 'Italienisch als Fremdsprache' im schulischen Curriculum

der je anderen Landesteile angeboten wird (was jedoch nicht sonderlich genutzt wird).

Die Arbeitswelt bildet einen ganz wesentlichen Erwerbskontext: Unter Immigranten verschiedener Provenienz ist Italienisch *lingua franca* (BERRUTO 1991) und auch Deutschschweizer haben es in solchen Kontakten erworben. Diese Tatsache wird durch die Daten der Volkszählung 1990 belegt, wo ersichtlich wird, dass das Italienische in der Deuschschweiz eine hervorragende Rolle in der Arbeitswelt darstellt, v.a. in Berufen auf der unteren Skala der Qualifikationen (LÜDI/WERLEN/FRANCESCHINI *et al.* 1997).

Weitere Gelegenheit, mit Italienisch in Berührung zu kommen, boten seit der Nachkriegszeit die sehr beliebten Ferienziele Tessin und Italien, die für jedermann erreichbar wurden.

Aufgrund von narrativen Sprachbiographien, ethnographischem Material und historischen Dokumenten zum Alltagsleben ergibt sich ein sehr spezifischer, reicher Erwerbskontext, der in gewissen Eigenheiten typisch für die Schweiz ist; doch – denke ich – potentiell auch in anderen Kontexten zu finden ist. Der Kontakt, den diese Deutschsprachigen erfahren haben, ist allgemein durch eine generelle Exposition gekennzeichnet, d.h. durch eine Immersion in einen Kontext, in dem italienische Versatzstücke, Gespräche, Musik, Werbung, Inschriften etc. im Alltag präsent waren. Es ist ein genereller mehrsprachiger Kontext, in dem das Ohr sich daran gewöhnt, einzelne Elemente zu hören und zu erkennen. Durch wiederkehrende Erfahrung können aus dem Vergleich mit der Zeit Teile erkannt werden, welche sich in einem randständigen Teil der eigenen Kompetenzen stabilisieren. Bei wiederkehrender Erfahrung im Umgang mit Italienisch können sich diese Kenntnisse gegenseitig evozieren und feste Netzwerke bilden, bis zu dem Punkt, an dem sie sich zu Syntagmen verbinden können. Diese lassen sich in der Interaktion einsetzen, als einzelne Bruchstücke bis hin zu zusammenhängenden Aussagen.

In dieser Aufnahme der italienischen Sprache spielt die Musik eine nicht unwesentliche Rolle: Seit den fünfziger Jahren hat der Erfolg des italienischen Schlagers und der modernen Cantautori jene traditionelle 'Eroberung der Herzen' fortgesetzt, die schon seit dem Aufkommen des *belcanto* wesentlich zur Verbreitung und Beliebtheit der italienischen Sprache beigetragen hat. Es handelt sich bei dieser Erklärung nicht um eine simple Anekdote: Neurobiologische Untersuchungen streichen in letzter Zeit besonders hervor, wie positive Erfahrungen wesentlich zur Memorisierung und zum erfolgreichen Lernen beitragen. Neuronale Netzwerke bilden sich eher und stabilisieren sich

besser, wenn sie durch Strukturen gestützt werden, die für die Emotionalität mitverantwortlich sind (allen voran die Amygdala, s. PULVERMÜLLER/SCHUMANN 1994, SCHUMANN 1998). Da die Musik stark an Emotionalität gebunden ist, scheint diese zusätzliche Erklärung einige Brisanz in sich zu bergen.[7]

Auf der anderen Seite bildet ein wichtiger Erwerbskontext für die Deutschschweizer die gewissermassen stolze Beharrlichkeit der ersten Immigrantengeneration, sich in vielen Kontexten auf Italienisch auszudrücken.[8] Dabei lernten Deutschschweizer offensichtlich einiges zu verstehen und mit der Zeit auch und selbst Italienisch zu verwenden.

Aus diesem Überblick über die Kontexte und Faktoren, die zu Italienischerwerb bei Deutschsprachigen beigetragen haben, geht hervor, dass Deutschschweizer durchaus in vielen Kontexten mit Italienisch in Berührung kommen konnten; und es ist nicht übertrieben zu sagen, dass es seit den fünfziger Jahren fast unmöglich war, nicht in irgendeiner Weise mit Italienisch in Kontakt zu treten. Unsere Informanten haben sich Italienisch überwiegend durch diese besondere Art des spontanen Erwerbs angeeignet und es dabei zu ansehnlicher Fertigkeit gebracht: Nicht wenige unterhalten sich mit der Kundin recht fliessend auf Italienisch, und weit mehr Personen bekunden keinerlei Mühe, die Wünsche der Kundin zu verstehen und danach zu handeln. Schätzungen ergeben, dass ungefähr die Hälfte aller erwachsenen Deutschsprachigen im Stande ist, ein nicht anspruchsvolles, handlungspraktisches Gespräch auf Italienisch zu führen (Alltagshandlungen, Transaktionen, Serviceleistungen, etc., s. FRANCESCHINI 1998a), wenn auch manchmal behelfsmässig gemischt mit anderen Sprachen.

7 In diesem Zusammenhang ist nicht uninteressant, dass in einem Test (Strassenbefragung von 60 Deutschsprachigen) in den elizitierten Listen von 'zehn italienischen Wörtern' nicht wenige seltene Lexeme erscheinen, die sich jedoch auf Musiktexte zurückführen lassen (FRANCESCHINI 1996).

8 Seit dem 18. Jahrhundert und besonders im 20. Jahrhundert ist Schweizerdeutsch zu einer Art Ausbaudialekt avanciert (in Kloss' Terminologie) und hat heute den Vorrang in fast allen Kontexten des alltäglichen mündlichen Gebrauchs. Aus italienischer Sicht stellt diese mediale Diglossie ein sehr ungewöhnliches Verhältnis 'Hochsprache-Dialekt' dar und verstärkt Resistenzen gegenüber dem Erwerb einer Mundart. Von Deutschschweizer Seite kommt hinzu, dass es zu einer dispreferierten Wahl gehört, Hochdeutsch im alltäglichen Umgang zu verwenden. Eine Konvergenz auf Italienisch hat deshalb gute Chancen. Einen aktualisierten Uerblick zur schweizerischen Sprachsituation, mit besonderer Berücksichtigung der Sprachkontakte, bietet NIEDERHAUSER 1997.

5. Unfokussierter Spracherwerb

In diesen sehr unterschiedlichen Kontexten wurde offensichtlich Italienisch erworben, und dies unbeachtet der Tatsache, dass in den sechziger und siebziger Jahren ein xenophobes Klima herrschte, welches sich, bei der damaligen Zusammensetzung der ausländischen Bevölkerung, v.a. gegen italienische Staatsbürger richtete. Die ersten Kenntnisse, die man sich von der italienischen Sprache machen konnte, sind in ebendiesen Jahren anzusiedeln.

Dieser Spracherwerb hat wenig mit einem schulischen, sehr bewussten Erwerb zu tun, bei dem man sich auf eine Sprache konzentriert (auf deren Formen, deren Aussprache und Korrektheit, usw.). Spontaner Spracherwerb im Erwachsenenalter wurde bisher überwiegend bei Immigranten studiert (bspw. spontaner Deutscherwerb von Italienern und Spaniern in Deutschland, Englisch in den USA, etc.). In letzteren Fällen ist der Spracherwerb in einer Art und Weise überlebensnotwendig für die Orientierung, das berufliche Fortkommen und die Integration der Immigrierten. Dies trifft auf unsere Deutschsprachigen sicherlich nicht zu. Auf dieser Motivationsseite, liegt bei den von uns untersuchten Deutschsprachigen ein fast schon 'unnützer' Spracherwerb vor. Nebst weiteren Unterschieden, auf die hier nicht eingegangen werden kann, liegt ein grosser Unterschied darin, dass bei den Deutschsprachigen ein Erwerb vorliegt, der unbeachtet, nebenher, ohne grosses Aufsehen zu erregen, stattgefunden hat. Man hat nicht sonderlich viel Mühe verwendet, sich nicht speziell um Korrektheit bemüht, Kurse besucht, etc. Es ist ein Erwerb, dem von Seiten der Sprecher nicht sonderlich viel Beachtung geschenkt wurde.

Aus diesen Gründen habe ich diesen Erwerb *unfokussierten Spracherwerb* genannt. Es ist ein Zweitspracherwerb, der in der einschlägigen Literatur noch wenig Beachtung erfahren hat. Nahe daran kommen psycholinguistische Konzepte, die von unbewusstem Lernen sprechen. Die Beschäftigung mit dieser wenig bewussten Art von Erwerb stellt sich im übrigen in eine Reihe von Untersuchungen, die die emotionale Wertigkeit des Spracherwerbs stärker betonen als dies bis anhin der Fall war (und siehe die Konzepte des *implicit* und *explicit learning*, ELLIS 1994 und SCHUMANN 1998).

Der unfokussierte Spracherwerb stellt über den schweizerischen Kontext hinaus eine wichtige Komponente dar, um Erwerbskontexte besser zu verstehen. Ich wage die Behauptung, dass in Zukunft, angesichts der immer mehrsprachigen Gesellschaften, zu denen sich (auch) die westeuropäischen entwickeln, unfokussierter Spracherwerb an Bedeutung gewinnen wird: In unbeachteter Weise, durch ein langjähriges Ausgesetzt-Sein einer Sprache,

können Kompetenzen erworben werden, ohne dass notwendigerweise schulischer Erwerb vorliegen muss (oder damit begonnen werden muss). Oft geschieht dies heute für Englisch, und es ist nicht auszuschliessen, dass unfokussierter Spracherwerb in früheren Jahrhunderten durchaus gängig war (FRANCESCHINI 1998b).

Meist bilden sich bei unfokussiertem Spracherwerb eher randständige Kompetenzen, die nur für einen eingeschränkten Bereich von Sprechhandlungen ausreichen. Doch liegen im Falle der von uns untersuchten Personen im Basler Viertel Gundeldingen auch recht ausgebaute Kompetenzen vor.

6. Sprachliche Eigenschaften des Kontaktitalienisch

Das in Basel analysierte Kontaktitalienisch Deutschsprachiger bildet keine homogene Varietät. Es wird von ca. einem Drittel mehr oder weniger autonom (d.h. ohne behelfmässigen Rekurs auf andere Sprachen) und fliessend verwendet (s. Bsp. 2), ca. ein Drittel kann nur rudimentäre Kenntnisse von Italienisch aktivieren, wie das erste Beispiel bezeugt. Sprecher, die zur selben Gruppe wie diese Verkäuferin gehören[9], produzieren auf das Total ihrer Gesprächsbeiträge lediglich 47% klar erkennbare italienische Elemente (Zähleinheit sind Lexeme), der Rest ist Deutsch oder Schweizerdeutsch. Zudem tritt Italienisch nicht selten im Verbund mit anderen Zweitsprachen auf, v.a. mit Französisch. Italienisch wird dabei nur für kurze Einschübe verwendet. Manchmal werden italienische Elemente aus dem unmittelbaren *input* der Klientin aufgenommen, wie im Bsp. 4:

(4) In einem Einrichtungsgeschäft

Besitzerin: jo quattro isch e bitz troppo he (Aufn. 113)
ja vier ist ein bisschen zuviel, nicht

In der Regel – und nicht wie in Bsp. 4 – werden nominale Elemente eingefügt, Zahlwörter und in generell Quantifikatoren sind ebenfalls sehr häufig. Diese gehören scheinbar zu jener Minimalausstattung eines solchen 'Notsprachengebrauchs'. Überraschenderweise werden in deutscher Rede auch italienische (semi-)gebundene Morpheme eingefügt:

[9] Die Forschungsanlage sieht vor, dass die Sprecher und Sprecherinnen, die in Interaktionen im Gundeldingen aufgenommen wurden, in drei Kompetenzgruppen eingeteilt werden (entsprechend den basi- meso- und acrolectalen Varietäten in der Kreolistik). So gehört bspw. die Verkäuferin aus dem Bsp. 1 der Gruppe 1 an (basolectal), die Goldschmiedin (Bsp. 2) der Gruppe 2, die Verkäuferin im Kleidergeschäft (Bsp. 3) der Gruppe 3.

(5) Minimale Einschübe: die Morphemebene

s finestra: [s]ART schw.dt. [finestra]N it. (Aufn. 01,1)

monati (per 'mesi'): [[monat]dt.[i]it.]it. (Aufn. 121)

Es handelt sich nicht um Interferenzen sondern um ein freizügiges Transgredieren von Sprachgrenzen und um *ad hoc*-Bildungen, welche zumindest eine minimale Sensibilität gegenüber Segmentierungen erkennen lassen.

Eine weitere wichtige Eigenschaft dieses Kontaktitalienisch ist seine sehr variable Realisierung, nicht nur auf das gesamte Korpus betrachtet, sondern beim einzelnen Sprecher selbst. Vor allem Sprecher mit geringen Kenntnissen zeigen eine hochvariable Realisierung, die eine besondere Art von freier Variation darstellt (ELLIS 1989, YOUNG 1991). Ich habe sie *Fluktuationen* genannt. Man siehe dazu das folgende Beispiel 6, in dem die Formen von *sedia* (dt. Stuhl) aufgelistet sind, die der Sprecher in einer Aufnahme von ca. zwanzig Minuten Dauer realisiert. Fluktuierend ist dabei die Zuordnung von Genus und Numerus:

(6) 'sedia:' Realisierungen von Numerus und Genus (Aufn. 017)[10]

la sedia
eh sedie (PL)
un zedia
un'altra s/ - sedie^ (SING)
kweste^ sedie^ (SING)
kwesta sedia
le sedie
kweste sedie
sedie^ (PL)
la sedia
kweste sedie

Bei Fluktuationen sind die Verbindungen zwischen Formen und Regeln nicht fixiert, sondern stehen für verschiedene, unvorhersehbare Realisierungen offen.

Es ist nicht nachzuweisen, dass diese Fluktuationen im Verlaufe des Gesprächs merklich abnehmen. Es scheint eher so, dass sich diese Sprecher mit

10 Das Zeichen ^ (*accent circonflexe*) bezieht sich auf ein morpho-phonologisches Phänomen, auf das hier nicht weiter eingegangen werden kann. Es bezeichnet Approximanten, welche anzeigen, dass der Sprecher sich an eine mögliche Realisierung von Flexionen annähert. Die Approximanten können als erste Stufe einer morphologischen Sensibilität (WHEELER 1993) interpretiert werden.

nicht sehr ausgebauten Kompetenzen in dieser *Fluktuation stabilisiert* haben, oder – wenn man so will – in der Fluktuation fossilisiert sind.[11]

Natürlich bildet der *input* der Kundin einen wichtigen Anziehungspol, auf den sich die Sprecher ausrichten können; sehr unmittelbar ist dieser nicht nachhaltig wirksam (s. Bsp. 4). Ein *input–output*–Modell erweist sich (nicht nur hier!) als zu mechanistisch und unangebracht. Die Eigenleistungen der Sprecher, die Kreativität im Umgang mit verschiedenen Sprachen bedarf einer dynamischeren Herangehensweise, die bspw. einen flexiblen Sprecher postuliert (FRANCESCHINI 1998a).

Die Fluktuationen sind ein äusserst interessantes, noch nicht genügend erforschtes Phänomen, bei dem Kontingenz und minimale Fixierung die Grundregeln bilden. Sie weisen in ihren Eigenleistungen auf Selbstorganisationsprozesse im Spracherwerb hin, wie sie auch bei anderen Sprechern gefunden wurden (für Englisch und Deutsch s. KARPF 1990).

Für einige Teilsysteme der Sprachsystems kann man bei unseren Sprechern ersehen, dass die Phase der Fluktuation einer regelhafte(re)n Stabilisierung vorausgeht; so wie wenn aus Chaos Ordnung entstünde. Die Fluktuationen scheinen funktional zu sein, um neue Verbindungen zu bilden und diese zu fixieren.

Eine weitere wichtige Eigenschaft des Kontaktitalienisch ergibt sich aus dem Vergleich mit analogen Daten aus Italien: Verglichen mit dem Italienischerwerb von Immigranten in Italien (wie sie bspw. im sog. 'Progetto di Pavia' untersucht worden sind),[12] sind unsere Basler Sprecher nicht so *'basic'*. Auch nur minimal ausgebaute Varietäten weisen keine Morphologie auf, die sich in einer "fase zero" befindet (BERRETTA 1992),[13] in der Wörter nur lexikalischen und keinen erkennbaren morphologischen Wert haben. Auch diejenigen Basler Sprecher, die offensichtliche Mühe haben, sich auf Italienisch auszudrücken, weisen doch eine minimale *morphologische Sensibilität* auf (WHEELER 1993). Sie tätigen eine klare Unterscheidung von Nomen und Verben, während dies in den entsprechenden Daten von Pavia (und auch denjenigen des Projekts der ESF zum Zweitspracherwerb von Erwachsenen) nicht so sehr der Fall ist (KLEIN/PERDUE 1992, PERDUE 1996): In Anfangsvarietäten gibt es nicht

11 Im übrigen wurden nicht wesentliche Fossilisierungen gefunden, wie dies hingegen in den Studien zum Gastarbeiterdeutsch der Fall war (s. HDP 1975).

12 S. dazu bspw. BERNINI/GIACALONE RAMAT 1990, BERRETTA 1986, 1992, GIACALONE RAMAT 1986, 1988, GIACALONE RAMAT/CROCCO GALÈAS 1995, CHINI/GIACALONE RAMAT 1998.

13 S. auch die Charakterisierung der Pre- und Protomorphologie durch DRESSLER/KARPF 1995.

wenige Aussagen, bei denen unklar ist, ob ein Wort nominal oder verbal verwendet wird.

Ein anderer, sehr bemerkenswerter Unterschied betrifft die Klitika: In den Daten aus Italien findet deren Erwerb bei Erwachsenen relativ spät statt und gestaltet sich als schwierig, bei Kindern ist all dies nicht der Fall (BERRETTA 1986, ANTELMI 1997). In den Basler Varietäten sind Klitika schon in den Anfangsvarietäten vorhanden. Anbei einige Beispiele desselben Sprechers, den wir oben für die Illustration der Fluktuationen beigezogen haben:

(7) Klitika

le fanno in brasilia (*le olivetti baby* erscheint im vorangehenden *turn*) (Aufn. 017)
man macht sie in Brasilien
*l'*ho scritto qui (mit deiktischem Bezug auf die eigene Handlung) (Aufn. 040)
ich habe es hier aufgeschrieben
ne abbiamo tante (*le sedie* erscheint drei *turns* zuvor) (Aufn. 023)
wir haben viele davon
al posto che voi *ne* aveva bisogno (Aufn. 023)
dort, wo sie es benötigen werden

Die Klitika sind in keinem Falle aus dem unmittelbaren *input* der Klientin aufgenommen, sie stellen eine autonome Hervorbringung des Sprechers dar.

Bei solch frühem Erscheinen von Klitika liegt die Vermutung nahe, die Wirkung eines Erstspracherwerbs anzunehmen.[14] Der unfokussierte Spracherwerb – das Ausgesetztsein einer Sprache, womöglich schon von Kind an – scheint in gewissen Subsystemen Prozesse wie beim Erstspracherwerb auszulösen. Der Fall der Klitika ist nicht isoliert: Sehr früh in Anfangsvarietäten erschienen in unserem Kontaktitalienisch Modalverben, Formen des Konditionals und sogar Gerundien (letztere bei fortgeschritteneren Sprechern), die in vergleichbaren Daten sonst sehr spät erworben werden. Gleichzeitig ist der Anteil an Infinitiven, die für konjugierte Verben stehen, selbst in Anfangsvarietäten äusserst gering. Dieser Befund steht in klarem Kontrast zu den Daten aus dem italienischen Kontext und denjenigen aus dem Projekt der ESF.

Der langjährige Kontakt, dem unsere Basler Sprecher ausgesetzt waren, ist ein Erwerbskontext, der demjenigen in Italien durchaus anzunähern ist. Wenn dort der spontane Spracherwerb von Italienisch bei Erwachsenen gänzlich in einer italienischsprachigen Immersion stattfindet, ist der deutschschweizerische

14 Von diesem Sprecher liegt eine Sprachbiographie vor, aus der hervorgeht, dass ein (bewusstes) Interesse für Italienisch im Alter von 15-16 Jahren aufgekommen war. Die obige Aussage stützt sich im übrigen über diesen Fall hinaus auch auf andere Sprecher vergleichbarer Kompetenz.

350

Kontext doch wirksam genug, um ansehnliche, ja vergleichsweise sogar bessere Kenntnisse in heranzubilden.

7. Theoretische und praktische Konsequenzen

Der mehrsprachige deutschschweizer Kontext, wie er vor allem in Städten vorliegt, bildet ein wichtiges *potentielles Lernfeld*, in dem sich das Ohr an verschiedene Sprachen und an ihren alternierenden Gebrauch gewöhnen kann.[15]

Statistiken weisen darauf hin, dass (auch) unsere westeuropäischen Gesellschaften immer mehrsprachiger werden. Umso wichtiger wird es sein, sich mit den verschiedenen praktischen Lösungen zu befassen, die die Sprecher in kommunikativen Situationen finden. Sowohl in Bezug auf eine Sprachtheorie, die der Gebrauchsseite mehr Raum bieten will, als auch auf der Seite einer möglichen didaktischen Umsetzung, gibt die Beobachtung von spontanem Spracherwerb wichtige Innenansichten in die Funktionsweise unserer Kognition, ja unseres Gehirns.

Was in diesem Basler Kontext bei Mehrheitssprechern beobachtet werden kann, wurde durch den Kontakt mit anfänglich randständigen Gruppen ausgelöst. Diese haben Einheimische dazu gebracht, sich Verhalten anzueignen, die für sie neu waren (doch in ihren Grundzügen in der schweizerischen Kommunikationskultur eine lange Geschichte haben). Paradigmatisch wurde eine solche Innovation von sprachlichem Verhalten anhand des unfokussierten Spracherwerbs von Italienisch aufgezeigt.

Das innovative Potential von randständigen Gruppen wurde spätestens mit den Arbeiten von Serge Moscovici über die Sozialwissenschaften hinaus zum Gegenstand der Betrachtung. Gemäss diesem Ansatz, wirkt die Minderheit als Stimulus für die Mehrheit, weil "it activates the mind and triggers social change" (MOSCOVICI 1985, 48). Wendet man diesen Gedankengang an die Musik an (man denke an den Jazz, an den *rap*), dann scheint dies unmittelbar plausibel zu sein.

Moscovici unterscheidet vier Phasen: die *revelation phase*, die *incubation phase*, die *conversion phase und* die Phase der *innovation proper*. In der ersten Phase konfrontiert die Minderheit die Mehrheit mit neuen Lebensweisen und Glaubensinhalten, was zu Spannungen und Schwierigkeiten in der Kommunikation führen kann. Dabei werden Unzulänglichkeiten und

15 Die mediale Diglossie in der Deutschschweiz bietet zudem für Heranwachsende eine erste Erfahrung der sprachlichen Verschiedenheit, die die Sprachreflexion anregt.

Schwachstellen in der Funktionsweise aufgedeckt, auf beiden Seiten. In der zweiten Phase wird die Botschaft der Minderheit von der Mehrheit aufgenommen und verbreitet. Die Eigenheiten der Minderheiten erscheinen einem zusehends familiär und fliessen in die (sprachlichen) Alltagspraktiken der Mehrheit ein. Gleichzeitig suchen Mitglieder von Minderheiten den sozialen Aufstieg. Die ursprünglichen Kulturinhalte vermischen und verändern sich, kulturelle und soziale Fusionen finden statt. In der dritten Phase nimmt die Mehrheit langsam und unmerklich die Positionen an, die sich an denjenigen der ursprünglichen Minderheit anlehnen. Eine Interiorisierung von ursprünglich Fremden findet statt. In der vierten Phase wird sich das Individuum bewusst, dass sich etwas verändert hat. Es lebt die Innovation auch im innersten, privaten Bereich. Die Innovation hat sich sedimentiert, ein weiterer Zyklus schliesst an.

Mit unserer (Sprach-)Adoption siedeln wir uns in Moscovicis Modell im Übergang von der zweiten zur dritten Phase an. Das Italienische wurde im Verlaufe der letzten Jahrzehnte 'de-ethnisiert': Deutschsprachige empfinden heute das italienische Kulturelement als der schweizerischen Kultur als weit mehr zugehörig, als dies in den Sechziger und Siebziger Jahren der Fall war. Die italienischen Immigranten werden im Diskurs als Teil der 'Wir-Gruppe', des Alltag, der eigenen Umgebung dargestellt. Sie fallen nicht mehr unter die Kategorie 'Fremde', anderen Zuwanderern wird nun diese Eigenschaft attribuiert. Deutschsprachige verwenden Italienisch auch im Gespräch untereinander und nicht nur mit den ursprünglichen Sprachträgern. Sie benutzen diese Sprache, um neue Produkte zu bezeichnen, ihre Geschäfte anzupreisen, Originalität, ja gar Eleganz zu markieren. Ein *cross-over*, eine Transgression von Grenzen, hat von beiden Seiten her stattgefunden.

Es ist bemerkenswert, dass sich solche Änderungen in der Bewertung einer Sprachgruppe in kurzer Zeit nachhaltig verändern konnte (hier paradigmatisch an der italienischen dargestellt, man denke aber auch an die tamilische). Untersuchungen zur Kenntnis von türkischen und südslawischen Elementen bei Deutschschweizern weisen im übrigen darauf hin, dass Ähnliches auch mit diesen Sprachen vor sich geht: Es sind jetzt schon minimale Kenntnisse dieser Sprachen bei Deutschschweizern vorhanden (FRANCESCHINI 1996), und dies in einem sozialen Klima, welches gerade diese Gruppen als problembeladen darstellt. Auch hier gilt, wie so oft, eine maximale Divergenz zwischen Diskursen (in den Medien, bspw.) und der pragmatischen Praxis im Alltag.

In Zukunft wird es überaus nützlich sein, dass möglichst viele Sprecher über eine breite Palette von mehrsprachigem Verhalten verfügen können. Dabei müssen nicht alle Kompetenzen bis in ihre letzten Raffinessen voll ausgebaut

sein. Der Umgang mit mehrsprachigen Situationen in einem Alltagskontext wurde hier beispielhaft an einem Basler Modell der Mehrsprachigkeit aufgezeigt. Untersuchungen zu anderen Kontexten werden, wie ich hoffe, folgen.

Bibliographie

ANTELMI, D. (1997): *La prima grammatica dell'italiano. Indagine longitudinale sull'acquisizione della morfosintassi italiana*, Bologna, Il Mulino.

BERNINI, G. & GIACALONE RAMAT, A. (a cura di)(1990): *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Milano, Franco Angeli.

BERRETTA, M. (1986): "Per uno studio sull'apprendimento dell'italiano in contesto naturale: il caso dei pronomi personali atoni", in: GIACALONE RAMAT, A. (a cura di), 329-352.

BERRETTA, M. (1992): "Marcatezza in morfologia e apprendimento di lingue seconde", *Quaderni del dipartimento di linguistica e letterature comparate*, 8, Bergamo, 129-156.

BERRUTO, G. (1991): "Fremdarbeiteritalienisch: fenomeni di pidginizzazione dell'italiano nella Svizzera tedesca", *Rivista di linguistica*, 3(2), 333-367.

CHINI, M. & GIACALONE RAMAT, A. (a cura di)(1998): *Strutture testuali e organizzazione dell'informazione*, *SILTA* 26.

DAL NEGRO. S. (1993): *Il tedesco degli immigrati a Zurigo*, Milano, Guerini, Abbiategrasso.

DRESSLER, W.U. & KARPF, A. (1995): "The theoretical Relevance of Pre- and Protomorphology in Language Acquisition", in: BOOIJ, G. & VAN MARLE, J. (Eds), *Yearbook of Morphology*, Dordrecht, Kluwer, 99-122.

ELLIS, N.C. (Ed.)(1994): *Implicit and explicit learning of languages*, London, Academic Press, Harcourt Brace.

FRANCESCHINI, R. (1995): "Sociolinguistica urbana e mutamento linguistico", *Linguistica e Filologia*, 1, *Quaderni del dipartimento di linguistica e letterature comparate*, Bergamo, 1 (n.s.), 187-208.

FRANCESCHINI, R. (1996): "Die Reaktivierung von latenten Kompetenzen bei Gelegenheitssprechern", in: RIEGEL, M. (sous la direction de), *Sémantique et cognition, Scolia. Sciences cognitives, Linguistique et Intelligence Artificielle*, 9, 85-109, [1996b].

FRANCESCHINI, R. (1998a): *Italiano di contatto. Parlanti occasionali e riattivazioni di conoscenze non focalizzate*, Habilitationsschrift Universität Basel, Philosophisch-historische Fakultät, Basel, September 1998. (Band 1: Theorie und Analysen, Band 2: Auswahl der Transkripte, Band 3: Sprachbiographien) [1998a].

FRANCESCHINI, R. (1998b): "Un profilo storico dell'italiano nella prospettiva del contatto", in: MONDADA, L. & LÜDI, G. (Ed.), *Dialogue entre linguistes. Acta Romanica Basiliensia* (ARBA), 8, 46-63, [1998b].

FRANCESCHINI, R. (1998c): "Code-switching an the notion of Code in linguistics: proposals for a dual focus model", in: AUER, P. (Ed.), *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*, London, Routledge, 51-72, [1988c].

FRANCESCHINI, R. (1998d): "Varianz innerhalb zweier Sprachsysteme: eine Handlungswahl?", in: HENN-MEMMESHEIMER, B. (Hg.), *Varianz als Ergebnis von Handlungswahl*, Tübingen, Narr, [1998d], 11-26.

GIACALONE RAMAT, A. (a cura di)(1986): *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Bologna, Il Mulino.

363

GIACALONE RAMAT, A. (a cura di)(1988): *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Bologna, Il Mulino.

GIACALONE RAMAT, A. & CROCCO GALÈAS, G. (Eds)(1995): *From Pragmatics to Syntax. Modality in Second Language Acquisition*, Tübingen, Niemeyer.

HPD (1975): *Heidelberger Forschungsprojekt «Pidgin-Deutsch», Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter. Analysen, Berichte, Materialien*, Kronberg Ts, Scriptor.

KARPF, A. (1990): *Selbstorganisationsprozesse in der sprachlichen Ontogenese: Erst- und Fremdsprache(n)*, Tübingen, Narr.

KLEIN, W. & PERDUE, C. (1992): *Utterance Structures (Developing Grammars Again)*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.

LÜDI, G., WERLEN, I., FRANCESCHINI, R., ANTONINI, F., BIANCONI, S., FURER, J.-J., QUIROGA-BLASER, C. & WYMANN, A. (1997): *Sprachenlandschaft Schweiz (Volkszählung 1990)*, Bern, Bundesamt für Statistik.

MILROY, J. (1993): "On the social origins of language change", in: JONES, Ch. (Ed.), *Historical Linguistics: Problems and Perspectives*, London, Longman, 215-236.

MOSCOVICI, S. (1985): "Innovation and minority influence", in: MOSCOVICI, S., MUGNY, G. & VAN AVERMAET, E. (Eds), *Perspectives on minority influence*, Cambridge/London/New-York, Cambridge University Press, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 9-51.

NIEDERHAUSER, J. (1997): "Art. 226: Schweiz", in: GOEBL, H., NELDE, P., ZDENEK, S. & WOLK, W. (Hrsg), *Kontaktlinguistik. Contact Linguistics. Linguistique de contact. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, Bd. 2, Berlin/New-York, de Gruyter, (=Handbücher zur Ssprach- und Kommunikationswissenschaft, 12), 1836-1854.

PERDUE, C. (Ed.)(1996[2]): *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*, Vol. I-II., Cambridge, Cambridge University Press.

PULVERMÜLLER, F. & SCHUMANN, J.H. (1994): "Neurobiological Mechanisms of Language Acquisition", *Language Learning*, 44(4), 681-734.

SCHUMANN, J.H. (1998): *The Neurobiology of Affect in Language*, London, Blackwell Publishers, (*Language Learning Monographe Series*, 48).

YOUNG, R. (1991): *Variation in Interlanguage Morphology*, New-York, Lang.

WEINREICH, U. (1953): *Languages in Contact*, New-York.

WHEELER, M.W. (1993): "On the hierarchy of naturalness principles in inflectional morphology", *Linguistics*, 29, 95-111.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69/2, 1999, 155-166

Prise de parole : La mondialisation et la transformation des discours identitaires chez une minorité linguistique[1]

Monica HELLER
Gabriele BUDACH

Abstract

Gegenstand des Artikels ist die Darstellung von Zusammenhängen zwischen bestehenden Sprachideologien des Bilinguismus im minderheitlichen frankophonen Milieu Kanadas und gesellschaftlichen Wandelprozessen auf sozialem, ökonomischem und politischem Gebiet. Im Mittelpunkt der Studie, die Teil eines mehrjährigen interdisziplinären Forschungsprojekts ist, steht die Untersuchung der sprachlichen und kulturellenVerhältnisse in Ontario, wo Englisch (in dominanter Position) und Französisch (als Minderheitensprache) miteinander in Kontakt stehen. Anhand empirischer Daten aus Interviews mit Repräsentanten frankophoner Institutionen und Ergebnissen teilnehmender Beobachtung wird dargestellt, wie die Frankophonen die Sprachgrenze zwischen Französisch und Englisch wahrnehmen, bewerten und mit ihr umgehen. Dabei wird gezeigt, wie sprachliches und diskursives Verhalten in Zusammenhang steht mit sozialem und ökonomischem Wandel, der eine Aufwertung des Französischen und eine Redefinition der Stellung der frankophonen Minderheit zur Folge hat. Die Analyse ergibt die Existenz von drei Diskurstypen, deren sukzessives Enstehen an spezifische historische Bedingungen geknüft ist, die aber heute interessanterweise koeexistieren und Ausdruck eines rasant voranschreitenen sozio-ökonomischen und gesellschaftlichen Umbruchs sind.

1. Idéologies du bilinguisme et changements sociaux, économiques et politiques

L'objectif de cette contribution est de présenter une analyse des liens entre les idéologies du bilinguisme en milieu minoritaire francophone au Canada et les changements sociaux, économiques et politiques ayant une influence sur les conditions de vie des membres de cette collectivité. Nous entendons par *idéologie du bilinguisme* la façon dont les gens se représentent la gestion de la frontière entre deux langues (en l'occurrence le français et l'anglais) et la valeur que l'on rattache aux différentes formes de gestion de cette frontière. (Nous comprenons les frontières linguistiques comme des processus sociaux, et non

[1] Ce texte est basé sur des données recueillies dans le cadre du projet *Prise de parole : la construction discursive de l'espace francophone en milieu minoritaire en Amérique du Nord*, subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, le German American Academic Council Foundation et l'AUPELF-UREF. Les chercheurs principaux sont Jürgen Erfurt (Université de Francfort/Main), Monica Heller (Université de Toronto) et Normand Labrie (Université de Toronto). Les chercheurs et chercheures suivants participent également au projet : Annette Boudreau (Université de Moncton), Patrice Brasseur (Université d'Avignon), Gabriele Budach (Université de Francfort/Main), Lise Dubois (Université de Moncton), Stéphane Guitard (Université de Moncton), Claudine Moïse (Université d'Avignon), Carsten Quell (Université de Toronto), Sylvie Roy (Université de Toronto) et Rada Tirvassen (Mauritius Institute of Education). Nous remercions Jürgen Erfurt et Normand Labrie pour leurs commentaires sur une version antérieure de ce texte.

365

BEST COPY AVAILABLE

pas des objets figés. Leur gestion comprend donc des stratégies de catégorisation et de travail sur les critères et pratiques d'inclusion et d'exclusion.) En d'autres termes nous nous intéressons à savoir comment différents acteurs sociaux valorisent et pratiquent des formes de bilinguisme qui varient en termes de types et de degrés d'intégration des deux langues. Nous nous concentrons sur le milieu francophone minoritaire de l'Ontario, un milieu qui se trouve à l'intersection entre la vision unilinguisante représentée surtout par le mouvement indépendantiste québécois et les tentatives de forger une vision bi- ou plurilingue qui caractérise l'intervention du gouvernement fédéral (voir BLOMMAERT 1999 pour une discussion plus générale des conditions historiques des débats idéologiques sur la langue, la nation et l'État).

Nous estimons que le cas de l'Ontario français est intéressant pour plusieurs raisons. Il s'agit d'un cas où on vit de manière très évidente la transition de la modernité à la haute modernité (GIDDENS 1990). Comme la plupart des minorités linguistiques de l'Ouest (on n'a qu'à penser à la Catalogne, à la Corse, à la Bretagne, au Pays de Galles, par exemple), l'Ontario français a vécu une longue période de mobilisation nationaliste collective qui visait des objectifs définis par l'idéologie de l'État-nation qui domine le discours politique depuis le 19e siècle (HOBSBAWM 1990). Ces mouvements ont créé les bases mêmes pour des changements actuels qui dépassent les sphères d'action et les orientations idéologiques de l'époque; la haute modernité remet en question ce que veut dire être une minorité linguistique. Ceci est d'autant plus vrai pour les minorités qui possèdent des ressources linguistiques ayant plusieurs sources de valeur dans les marchés mondialisés; les francophones de l'Ontario ont pour la plupart accès à l'anglais et au français, deux langues d'importance sur le plan international et dans les nouvelles économies des services et de l'information.

Ces changements se jouent sur plusieurs plans. Pour ce qui est de la francophonie ontarienne, nous cherchons à expliquer les prises de position des acteurs face aux différentes formes de bilinguisme comme des stratégies qu'ils et elles adoptent en fonction des contraintes et possibilités de vie qui découlent des conditions sociales, économiques et politiques de leur milieu. Plus précisément, nous cherchons à comprendre les liens entre le bilinguisme et trois périodes de changement historique pertinentes pour la condition francophone minoritaire. Même si ces changements ont émergé de façon séquentielle, ils ont contribué à la construction de discours qui coexistent aujourd'hui même au sein du discours d'un même individu. Cependant, leur signification et leur pertinence demeurent variables selon la position sociale de l'individu. Nous soulignons que

les trois périodes en question correspondent à trois façons différentes de se représenter la condition minoritaire franco-ontarienne.

La première période comprend l'époque jusqu'à la Révolution tranquille, cette période de modernisation rapide entamée au Québec au début des années 60. Avant les années 60, la communauté francophone étaient fortement marginalisée par rapport à la société anglophone dominante, sur le plan politique, économique et social. À notre avis, cette marginalisation a entraîné chez les francophones minoritaires une focalisation de l'attention sur leurs rapports internes de solidarité, sur la nécessité de maintenir de bons rapports avec la communauté anglophone et dans une certaine mesure sur l'acceptation de la stigmatisation de leur langue, de leur culture et de leur identité. Dans cette orientation discursive, les francophones reconnaissent leur situation minoritaire face aux anglophones; ils se positionnent face aux inégalités de pouvoir de fait en s'appuyant sur les autres membres de leur propre communauté. Nous qualifions de *traditionaliste* le discours émanant de telles expériences de vie.

La deuxième période commence avec la conscientisation et la mobilisation politique de la Révolution tranquille au Québec. Ce qui caractérise cette époque, c'est la valorisation du français comme symbole des revendications légitimes d'un peuple authentique qui cherche à accéder au pouvoir politique et économique. Ceci est censé se faire par le biais de l'intervention étatique et judiciaire. L'accent est mis sur la construction d'espaces unilingues francophones qui servent de base de pouvoir. Ces espaces sont étatiques, territoriaux et institutionnels au Québec, institutionnels et sociaux en milieu minoritaire (HELLER 1994; CARRIÈRE 1993). Dans cette orientation, la communauté réagit contre sa situation minoritaire en essayant d'établir une base de pouvoir autonome. Le discours visant la mobilisation collective des francophones et la création d'espaces institutionnels unilingues peut être qualifié comme discours *modernisant*.

La troisième période, qui a commencé au début des années 80, et qui est toujours en pleine évolution, est caractérisée par une réorientation de l'État vers des politiques néo-libérales et une restructuration profonde de la base économique traditionnelle. L'orientation néo-libérale du gouvernement entraîne un désengagement de l'État face à l'appui financier de la société civile, ce qui se traduit en termes concrets pour les Franco-Ontariens par des coupures importantes en ce qui concerne les octrois accordés aux organismes communautaires. La restructuration économique qui va de pair avec ces changements politiques a entraîné d'un côté la diminution ou bien la disparition d'industries d'exploitation de ressources primaires (bois, métal, agriculture,

chasse et pêche). De l'autre côté elle a mené à l'élargissement des secteurs des services et de l'information, et, avec cela, à la création de nouveaux types d'emplois, notamment dans les domaines des télécommunications et du tourisme. Ce nouveau type d'emplois demande des compétences langagières à un degré inconnu auparavant. Premièrement, l'introduction de la haute technologie exige un plus haut niveau d'alphabétisation. Deuxièmement, on constate une nouvelle valorisation des compétences bilingues (français et anglais). Ceci est dû au profil de la clientèle qui se trouve dans un Québec unilingue et ailleurs dans le monde francophone, ainsi qu'à l'expansion des marchés locaux et régionaux vers des marchés internationaux. La possibilité d'un avancement social par le biais des compétences bilingues peut représenter chez les francophones un stimulus important pour maintenir le français et pour étendre les compétences langagières. Ces changements économiques mènent à une revalorisation du français comme ressource matérielle et symbolique. Notons cependant qu'ils sont possibles grâce à la réussite relative des mouvements sociaux de la période "modernisante" ainsi qu'au fait que le français joue toujours un rôle important sur le plan mondial: il existe un marché mondial francophone qui présente des opportunités qui n'existent pas pour d'autres minorités linguistiques. L'orientation caractérisée ici remet en question l'idée même de la minorisation de la communauté franco-ontarienne, puisqu'elle concerne un groupe ayant un accès privilégié à des ressources linguistiques (en français et en anglais) perçues comme ayant une valeur importante sur le marché mondial. Nous qualifions le discours émanant de ces changements de discours *mondialisant*.

2. Trois discours: discours traditionaliste, discours modernisant, discours mondialisant

À travers les différentes façons de gérer le bilinguisme et la frontière linguistique entre le français et l'anglais, nous sommes en mesure de repérer les relations entre différents types d'idéologies et de pratiques du bilinguisme. Nous voulons relier les conditions de vie au positionnement de l'individu face à sa réalité sociale en examinant le discours qu'il émet au sujet du bilinguisme dans son milieu et dans sa propre expérience de vie. Nous interprétons le discours en fonction des rapports de pouvoir et de prestige entre francophones et anglophones au Canada. Nous chercherons à relier le positionnement des individus aux processus sociaux collectifs, mais pour les fins de cet exposé nous nous limiterons à illustrer les différentes perspectives sur le bilinguisme telles que manifestées dans des entrevues avec plusieurs membres de deux

communautés franco-ontariennes: Winchester[2], une petite ville industrielle, et la région semi-rurale du nord du Comté de Gladstone.

(1) Le premier type de discours (*discours traditionaliste*) se construit dans une situation de marginalisation de la communauté francophone qui, faute de pouvoir politique et économique, a intérêt à entretenir de bons rapports avec la communauté anglophone dominante. Le bilinguisme découle d'une tension entre la nécessité de parler anglais pour la survie économique, sociale et politique et l'importance du français comme mode de construction de rapports de solidarité au sein de la communauté. Dans cette vision, le bilinguisme est fondamental. L'élite francophone gère ce bilinguisme en s'assurant du maintien de la frontière entre les deux langues. C'est cette frontière qui lui permet de maintenir sa position de pouvoir relative à l'ensemble de la population francophone. Pour cette dernière, par contre, l'accès à l'anglais n'est pas toujours facile. Ceux qui sont bilingues mélangent les deux langues, même s'ils acceptent la stigmatisation de cette façon de parler.

(2) Le deuxième type de discours (*discours modernisant*) est lié à la mobilisation collective au Québec. Sur la base d'un nationalisme territorial et étatique, le français devient le symbole et l'outil d'un État-nation qui cherche à se donner le statut d'une identité collective de peuple. Afin d'accéder au pouvoir, on misè sur la stratégie de séparer les deux langues. Cette stratégie se manifeste à tous les niveaux, allant de la lutte pour la mise sur pied et la gestion autonome d'espaces institutionnels unilingues, à la séparation situationnelle de la pratique du français et de l'anglais et jusqu'à la séparation structurelle des deux systèmes linguistiques.

(3) Le troisième type de discours (*discours mondialisant*) représente une nouvelle façon d'accéder au pouvoir économique. Les bilingues (formés dans les institutions unilingues) sont bien placés pour accéder aux nouveaux types d'emplois. Le bilinguisme devient lui-même une ressource valorisée à laquelle anglophones et francophones cherchent à avoir accès.

Si l'on compare les trois discours, on note d'abord une tension entre l'authenticité identitaire de la langue et sa *commodification* (c'est-à-dire sa transformation en ressource ayant une valeur économique d'échange). Nous remarquons également une tension entre l'idée de la langue comme ressource individuelle ou collective, ce qui peut entraîner des positionnements différents quant à l'action de l'État ou des institutions.

[2] Tous les noms de lieux et les noms personnels sont fictifs.

3. Le positionnement discursif des Franco-Ontariens face au bilinguisme

Dans ce qui suit, nous présenterons des exemples de différentes façons dont les participants à notre projet se sont exprimés. D'abord, nous examinons des expressions des conditions de vie et positionnements dans la transition du discours traditionaliste au discours modernisant.

Victor Martin, un descendant d'une communauté agricole du comté de Gladstone, est devenu un militant dans la lutte pour les droits et les institutions francophones. Après un bref séjour au Québec, provoqué par une période de doute fondamental quant aux possibilités de vivre en français en Ontario, il est revenu dans sa région d'origine. Ici il parle des conditions sociolinguistiques de sa jeunesse, où l'anglais était tellement dominant que les francophones n'osaient pas dévoiler leur identité en public.

Exemple 1. Victor Martin [3]**:**

pour réussir dans la vie il fallait s'afficher en anglais.

Amélie Gagnon a un poste de gestion dans le domaine du tourisme. Elle habite à Winchester, la même petite ville industrielle où elle a grandi. Comme Victor, elle se rappelle les effets de la dominance de l'anglais à l'époque de son adolescence. Ces effets ont compris la honte par rapport à sa langue et à son identité, suivi de son adoption de l'anglais. On voit les traces de cette expérience de vie dans ses alternances de code au sein même de l'entrevue.

Exemple 2. Amélie Gagnon:

alors euh je trouve quand j'étais même quand j'étais au secondaire c'était comme j'avais honte de parler mais la ma langue française (...) Pis je pensais "ah jeez" you know "she's speaking French" ah no you know like I felt I was an outcast. So *c'est pour ça je pratiquais pas mon français. P(u)is même à (l)a maison ahm, mes parents nous parlaient en français p(u)is on a commencé à répondre en anglais p(u)is ça éventuellement p(u)is j'ai trouvé que ça a juste devenu même à (l)a maison euh l'environnement anglais.*

Dans l'exemple suivant, un membre d'une association paroissiale de Winchester, ancien travailleur d'usine, raconte une période de confrontation entre les visions traditionaliste et modernisante. Dans les deux communautés qui nous concernent ici, les « modernisants », membres de la classe moyenne émergeante, essayent d'imposer leur vision en prônant l'instauration de

[3] Conventions de transcription: nous avons opté pour une transcription simplifiée. Dans certains cas, nous avons noté des formes typiques du français canadien, en indiquant entre parenthèses la forme orthographique. Par exemple, on trouve parfois élision du /l/ dans des mots comme *la, il,* et que nous avons transcrit comme *(l)a, i(l).*
italique = français
romain = anglais
(...) texte enlevé
(xx) non intelligible

l'unilinguisme français dans les écoles. Les membres de la classe ouvrière ont fortement résisté en insistant sur la sauvegarde des écoles bilingues. L'exemple 3 représente le point de vue d'un de ces membres de la classe ouvrière, un point de vue traditionaliste bilinguisant.

Exemple 3. Membre d'une association paroissiale:

on a eu euh confrontation euh une année pour euh mettre nos écoles complètement français (...) et le monde sont tout révoltés contre ça p(u)is i(ls) ont dit "Non on est dans une section anglaise i(l) faut garder les deux langues, i(l) faut se garder bilingue" parce que juste le français on a eu des Français qui euh avaient des business comme euh dans la musique ces choses-là, i(ls) ont dit "Si j'aurais juste fait affaire avec les Français là, je serais pas icitte aujourd'hui" (xx) i(l) fallait qu'i(ls) fassent affaire avec tout le monde (...) moi là quand on a eu la grande réunion que le monde sont révoltés pour mettre ça en français complètement en français là j'étais là j'étais présent la la l'auditorium était paqueté p(u)is un une de nos Françaises a insulté Monsieur Larose i(l) était un des premiers pour vouloir ça complètement français p(u)is elle a dit "T'as pas d'enfants, pourquoi tu peux savoir que qu'est-ce qu'on veut de nos enfants nous autres?" p(u)is ces choses-là (...).

Contrairement à l'exemple 3, l'exemple 4 nous montre le point de vue des modernisants. Antoine Guérin est un homme d'affaires longtemps impliqué dans plusieurs associations francophones de sa communauté et aussi dans le milieu politique local. La base de son activité économique et politique se situe à l'intérieur de la communauté francophone. En même temps, ces mêmes activités l'amènent à une interaction constante avec la communauté anglophone majoritaire de sa ville. Ici il raconte comment il a réussi à convaincre et la communauté anglophone et la classe ouvrière francophone de l'importance d'instaurer l'unilinguisme français à l'école, et puis comment il a pu obtenir des conditions favorables pour la construction d'un foyer francophone pour personnes âgées.

Exemple 4. Antoine Guérin:

p(u)is l' (il) y a eu du débat euh que la commission scolaire achète cet édifice-là p(u)is de donner euh strictement aux Français leur école là y a eu des débats (il) y a certains ma les autres débats euh,ça (a) pas pas été si grave que ça mais euh je me rappelle que j'ai été obligé de de parler plusieurs fois p(u)is essayer d(e) (l)es d(e) (l)es convaincre.

En même temps, l'expérience de vie d'Antoine l'amène à adopter un point de vue partiellement traditionaliste sur les rapports à entretenir avec les anglophones et leur langue. Il valorise le bilinguisme basé sur une séparation des langues dans la mesure où cela ne menace pas le maintien de bonnes relations avec les anglophones. Dans l'exemple 5, Antoine parle de certains membres de sa famille. Sa description démontre son refus d'une stratégie de séparation qui va jusqu'au nationalisme étatique que l'on peut trouver au Québec.

Exemple 5. Antoine Guérin:

Antoine: *sont tous parfait bilingues même euh (il) y en a qui sont un petit peu trop Français (rires)*
Monica: *c'est possible d'être trop Français ? (rires) (xx) français*
Antoine: *parce qu'i(ls) demeurent au Québec pis i(ls) sont séparatistes (rires)*

Dans l'exemple 6, Bernard Desormiers raconte sa propre transition d'un discours traditionaliste à un discours modernisant à travers l'histoire de la crise de la langue scolaire telle que vécue dans sa communauté du comté de Gladstone. Dans cette communauté, la crise a été particulièrement aiguë autant en ce qui concerne les conflits entre francophones modernisants et traditionalistes qu'entre anglophones et francophones. C'était le discours discriminatoire et fermé des institutions de langue anglaise qui a provoqué la réorientation de la perspective de Bernard.

Exemple 6. Bernard Desormiers:

Et je sais dans ce temps là c'est ce que je trouvais c'est qu'ils poussaient trop fort. Moi j'étais en faveur des écoles bilingues j'étais embarqué dans la la grande mentalité canadienne, t'sais le bilinguisme "On va tous être bilingue p(u)is tout va fonctionner bien" j'ai été pogné dans ce courant-là. Alors là je me suis impliqué sur la scène scolaire. Ici on commençait à parler d'une école de langue française. "Mais voyons donc, des stupidités (de) pareilles sortes" c'est comme ça que je considérais. "C'est en mettant les Anglais et les Français ensemble dans des écoles bilingues, c'est ça qu'on va sauver le Canada avec." Mais après que je me suis impliqué dans dans quelques mois c'est moi qui est devenu le radical puis les gens comme Ronald me disait "oh oh oh arrête Bernard!".

Tania Millette et Oriane Bertrand vivent dans la même communauté que Victor et Bernard. Elles sont toutes les deux enseignantes dans une école de langue française; elles sont aussi responsables du journal francophone local. Dans les exemples qui suivent elles expriment les mêmes tensions évoquées par leurs voisins. Il s'agit de tensions entre, d'une part, la volonté de créer des milieux de vie unilingues francophones (une volonté qu'elles caractérisent comme une "lutte") et, d'autre part, les conventions de choix de langue qui prévalent dans cette communauté et qui contribuent à maintenir la position privilégiée de l'anglais et des anglophones. Dans l'exemple 7, elles déplorent la façon dont ces conventions linguistiques peuvent amener deux francophones à se parler en anglais, par souci de "politesse".

Exemple 7. Tania Millette et Oriane Bertrand:

Tania: *moi c'est tellement évident là. Samedi (il) y avait un quelques petits problèmes au niveau de (xx). (Il) y avait des gens qui avaient pris le fossé alors moi je suis arrêtée pour demander à la dame si elle avait appelé (xx) si (il) y avait de l'aide qui s'en venait. Au bout de quatre cinq mots elle me dit "Tu es Française, toi ?". J'ai dit oui, ça (a) tombé en français.*
Oriane: *mais c'était une francophone (xx) en tout cas*
Tania: *oui*

Oriane: *ok, mais tu vois comme t'es polie tu es tellement polie que tu as adressé la parole en anglais*

Dans l'exemple 8, Tania et Oriane soulèvent un autre aspect de la lutte des modernisants. Les changements économiques actuels commencent à faire du français une ressource économique valorisée. Pour cette raison, plusieurs parents et élèves de l'école où travaillent Tania et Oriane disent qu'ils s'intéressent à l'éducation en langue française parce qu'elle offre la meilleure possibilité de devenir bilingue et ainsi d'accéder à de bons emplois. Tania et Oriane rejettent explicitement cette orientation en y opposant leur propre investissement identitaire.

Exemple 8. Tania Millette et Oriane Bertrand:

Normand: *... comment quand vous parlez de la cause croire à la cause la cause du journal ou plus que ça ?*
Tania: *la cause*
Normand: *ça dépasse le journal*
Tania: *bien sûr oh oui oui la survie des Franco-Ontariens là c'est ça là la survie c'est ça veut dire ces choses-là _a veut pas dire un bout de papier là*
Oriane: *parce que là au moins c'est de la francophonie disons t'sais t(u) as des gens qui sont francophones mais ça va être dans la cuisine là*
Tania: *oui*
Oriane: *on dépasse pas*
Tania: *ou ça va être ça va être francophone parce que quand tu mets ça sur un cv t(u) as une meilleure chance d'avoir une job. Moi, si y a quelque chose qui me met en christi c'est ça parce que parce que c'est une façon de vivre faut que ce soit plus que ça là parce que là (il) y en a qui pensent que nous-autres on veut s'assurer que les enfants c'est pour ça qu'ils vont à [la nouvelle école secondaire] on veut s'assurer que le français continue là. C'est pas pour avoir une meilleure job c'est parce que c'est notre une partie de nous-autres c'est une façon de vivre là c'est pas comme aller au [supermarché] ou au (xx) là on a pas le choix si on veut que la langue survive là si la culture je veux dire faut le faire là de cette façon-là p(u)is c'est pas avec être Français sur les bords que tu peux faire ça là*

Comme Oriane et Tania, Victor Martin craint que l'emploi de l'anglais et du français puisse nuire au maintien du français. Pour lui, comme pour elles, la gestion de la frontière linguistique demande une vigilance et un effort constants. Les deux langues doivent être clairement distinguées l'une de l'autre. À la limite, le bilinguisme représente un danger inhérent ; il vaut mieux demeurer francophone unilingue.

Exemple 9. Victor Martin:

Du moment que tu deviens bilingue il faut que tu saches gérer ce bilinguisme chaque jour pour ne pas qu'il ne devienne une période entre l'unilinguisme de l'enfance et l'unilinguisme anglais de l'adulte de l'assimilé (...) Quand tu deviens bilingue tu es constamment appelé à utiliser la langue de l'autre si tu utilises pas ta propre langue il y aura une certaine érosion (...) Le premier pas vers l'assimilation c'est l'apprentissage de l'autre langue.

BEST COPY AVAILABLE

Les deux exemples suivants illustrent par contre une perspective qui met en valeur les bénéfices économiques et sociolinguistiques que peuvent entraîner les changements socio-économiques actuels. Madeleine Peirce est une Québécoise qui travaille dans une entreprise de Winchester, une entreprise qui représente par excellence les conséquences linguistiques de la nouvelle économie. Il s'agit d'un centre d'appel, c'est-à-dire d'une entreprise qui offre du télémarketing ou de la téléprestation de services pour d'autres entreprises ayant une clientèle nationale voire internationale. Les centres d'appel doivent donc assurer un personnel maîtrisant le français et l'anglais. Ceci représente un changement sensible par rapport à la situation décrite par Amélie Gagnon dans l'exemple 2. Dans le passé, les francophones de Winchester travaillaient dans des usines où la langue ne jouait aucun rôle en ce qui concerne l'évaluation des compétences de la main-d'œuvre. La mondialisation a entraîné la fermeture de plusieurs de ces usines ou bien, chez celles qui sont restées ouvertes, une diminution du nombre d'emplois disponibles. Les centres d'appel offrent à la population francophone de Winchester de nouvelles opportunités d'emplois où leurs compétences bilingues sont valorisées. Notons que Madeleine utilise l'anglais aussi bien que le français au cours de l'entrevue, mais elle prend soin de bien baliser la transition d'une langue à l'autre. De plus, elle indique explicitement qu'elle préfère l'anglais pour parler des aspects de son travail qui se déroulent habituellement dans cette langue.

Exemple 10. Madeleine Peirce:

> We have a very large base of French-speaking employees in our customer services areas specifically (...) *on est très heureux d'être à Winchester parce que à côté à cause de* Winchester as a city does compete with you know Moncton Fredericton and so on and so forth in trying to attract new business in the area so that's a real competitive issue there there is a lot of many many benefits to being in Winchester especially the language we are one of the biggest call centers in Canada (...) English is absolutely needed for every single transaction in every single job so that one is like the baseline but we also need French spoken and also French written in some areas for a certain percentage of our customer interactions so we currently have a very very large base of French-speaking employees in our customer services areas specifically (...) *on est très heureux d'être à Winchester parce que à côté à cause de spécifiquement le côté francophone de Winchester c'est très important pour notre entreprise.*

Amélie Gagnon évoque non seulement l'importance des centres d'appel, mais aussi des changements similaires dans son domaine, le tourisme.

Exemple 11. Amélie Gagnon:

> *On voulait rester dans le en l'environnement français parce qu'on avait plusieurs employés comme je dis et aussi parce qu'on fait des forfaits à Québec ahm on voulait garder les francophones ahm la clientèle francophone ici dans la région (...) (il) y a une partie là qu'i(ls) veulent développer pour euh les* call centres *alors j'espère que ça va continuer encore on a plusieurs t'sais tous les francophones à [l'école secondaire] ça va leur donner une opportunité pour euhm un emploi bilingue (...) je trouve que i(ls)*

devraient faire plus de publicité à les jeunes pour leur dire comment important que ça l'est pour garder leur langue bilingue parce que (il) y a beaucoup de chance pour eux-autres pour l'avenir.

4. Orientations discursives: ancrage historique et multiplicité

Ces exemples nous montrent comment les individus se situent à un moment précis de l'interaction entre leur propre trajectoire de vie et les processus historiques qui influencent les conditions symboliques et matérielles de leur vie. D'une part, nous pouvons voir l'effet de l'âge. Les plus âgés (comme Antoine Guérin, Bernard Desormiers) ont été fortement influencés par la période de domination anglophone et par l'impact en Ontario de la Révolution tranquille au Québec. D'autres membres de leur génération ont pris la voie de l'assimilation ; il y en a aussi qui ont déménagé au Québec. Dans les associations francophones ontariennes, nous voyons ceux et celles pour qui l'expérience de vie a conduit à une réorientation discursive du traditionaliste vers le modernisant. Les plus jeunes (comme Amélie Gagnon) ont profité des institutions établies par la génération de leurs parents et sont maintenant en mesure de profiter des occasions présentées par la nouvelle économie.

D'autre part, nous voyons les effets de l'expérience de vie en milieu majoritairement ou minoritairement francophone, ainsi que ceux de la position économique et du type d'insertion dans le milieu du travail (il y a sûrement d'autres dimensions du positionnement social des individus qui se révèleront pertinentes au fur et à mesure qu'avance notre analyse). Ceux et celles, comme Oriane, qui viennent du Québec apportent avec eux la conscientisation politique qui a marqué leur jeunesse après la Révolution tranquille. Ceux et celles qui ont grandi en milieu minoritaire sont plus sensibles aux maintes façons dont s'exerce la domination symbolique des anglophones (comme l'imposition de l'anglais comme langue des espaces publics sous prétexte qu'il s'agit d'un comportement de politesse).

Finalement, la position économique et le type d'insertion dans le milieu du travail sont reliés aux idéologies et aux pratiques du bilinguisme. Ce qui compte dans ces rapports, ce sont l'accès qu'ont les individus à l'anglais et au français et la mesure dans laquelle ces langues sont économiquement valorisées.

En dernier lieu, il nous semble important de signaler que les acteurs sociaux participent à la construction de leur orientation envers le bilinguisme. Les conditions socio-historiques et les positionnements sociaux créent des opportunités et des obstacles que chacun et chacune vit à sa façon (comme la

disponibilité ou l'absence d'écoles de langue française, la présence ou l'absence d'un curé francophone, l'ouverture de centres d'appel ou la fermeture d'une usine). Il reste que ces expériences individuelles peuvent aussi se joindre à une action collective. L'observation de ce lien, cependant, fait partie des démarches qui nous restent à faire. Entre temps, nous insistons sur la manière dont cette analyse nous permet de comprendre pourquoi certaines catégories d'acteurs sociaux s'orientent plutôt vers la construction de l'un ou de l'autre type de discours, ou bien se positionnent simultanément envers différentes dimensions de tous les trois.

Les trois perspectives que nous avons évoquées ici, la traditionaliste, la modernisante et la mondialisante, ne s'excluent donc pas nécessairement les unes des autres. Non seulement nous avons pu repérer des manifestations des trois types de discours à un même moment dans une même communauté, mais les individus eux-mêmes peuvent s'orienter à la fois à plusieurs dimensions de la problématique de la gestion de la frontière linguistique. Pour les francophones du milieu minoritaire, l'accès au pouvoir et aux ressources symboliques et matérielles valorisées passe nécessairement par l'exploitation du français et de l'anglais. Leur façon d'employer ces deux langues, c'est-à-dire de pratiquer le bilinguisme, sert de stratégie afin d'accéder aux ressources. Cependant, le chemin d'accès n'est pas toujours direct et il peut même y en avoir plusieurs. Donnons le mot de la fin à Victor Martin, ce militant moderne pourtant attaché à son terroir et simultanément entraîné dans le grand courant de la mondialisation.

Exemple 12. Victor Martin:

La vague, c'est la globalisation moi je suis un francophone du monde mais tu veux pas te perdre dans la globalisation tu veux avoir un sentiment d'appartenance à une communauté à la fin de la journée.

Références

BLOMMAERT, J. (1999): *Language Ideological Debates*, Berlin, Mouton de Gruyter.

CARRIÈRE, F. (1993): "La métamorphose de la communauté franco-ontarienne 1960-1985", in: *Les Franco-Ontariens* (sous la direction de C. JAENEN), Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 305-340.

GIDDENS, A. (1990): *The Consequences of Modernity*, Cambridge, Polity Press.

HELLER, M. (1994): *Crosswords: Language, Education and Ethnicity in French Ontario*, Berlin, Mouton de Gruyter.

HOBSBAWM, E. (1990): *Nations and Nationalism since 1780*, London, Verso.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69/2, 1999, 167-187

Gestion des asymétries et effets de minorisation dans des discussions scientifiques plurilingues

J. MIECZNIKOWSKI-FÜNFSCHILLING, L. MONDADA, K. MÜLLER, C. PIETH

Zusammenfassung

Der Beitrag berichtet aus einem konversationsanalytischen Forschungsprojekt über Arbeitssitzungen französischer, deutscher und schweizerisches Wissenschaftler (Mediziner, Geistes- und Sozialwissenschaftler), und behandelt die Frage, wie diese mit sprachlicher Asymmetrie umgehen. Im Zentrum der Analyse stehen die Verfahren, welche die Diskussionsteilnehmer zur Regelung des mehrsprachigen Austauschs sowie zur Aufrechterhaltung bzw. Wiederherstellung des sprachlichen Gleichgewichts einsetzen. Konkret geht es um zwei Dimensionen: Verständnissichernde Massnahmen und Regelung des Turn-taking. Beschrieben werden zwei Haupttypen von Verfahren zur Behebung bzw. Abschwächung sprachlicher Asymmetrien: 1) Orientierung des Sprechers an der Sprache des Gesprächspartners (eine Form 'recipient design') und 2) Orientierung des Sprechers an seiner eigenen bevorzugten Sprache. An verständnissichernden Massnahmen kommen vor z.B. Vereinfachungen, Verständnisfragen, Bitte um Reformulierung etc. Anhand konkreter Beispiele wird aufgezeigt, wie bei der einen oder anderen Orientierung jeweils Asymmetrien lokal abgeschwächt, behoben oder wenigstens metakommunikativ thematisiert werden. Dass es dabei kaum zu einer unkooperativen Ausnutzung kommt, ist ein Zeichen der grossen Bereitschaft dieser Forscher zur Zusammenarbeit.

0. Introduction

Le domaine de la recherche scientifique, comme d'autres domaines professionnels, s'organise de plus en plus sous forme de réseaux internationaux, marqués par la mobilité des chercheurs, par des projets de recherche fédérant plusieurs universités, par des comités scientifiques internationaux, par la multiplication de collaborations à tous les niveaux.

Cette mise en réseaux de plus en plus dense et étendue est un terrain intéressant pour observer l'émergence de nouveaux modes de travail collectif, qui se caractérisent notamment par le fait qu'ils doivent gérer des groupes plus ou moins nombreux et plus ou moins hétérogènes, recourir, à cause de leur dispersion géographique, aux nouvelles technologies de la communication, et assurer, par des dispòsitifs diversifiés, des échanges efficaces dans des réseaux plurilingues.

C'est ce dernier point qui nous intéresse ici: on peut en effet se demander comment les collaborations sont rendues possibles et efficaces dans des réseaux internationaux où se confrontent nécessairement des langues, des compétences, des sensibilités linguistiques et communicatives hétérogènes. L'enjeu est d'identifier les dispositifs que les acteurs sociaux eux-mêmes mettent sur pied

dans leurs activités pour permettre à chacun de participer et de communiquer au mieux et pour éviter que des langues, ou plutôt des locuteurs parlant certaines langues, soient minorisés. Cet enjeu est donc défini de façon *émique*, comme relevant de la perspective des participants eux-mêmes, qui sont à la fois engagés dans des projets d'activités collaboratives et confrontés à des asymétries linguistiques pouvant les entraver.

Nous nous pencherons donc sur les procédures par lesquelles les participants eux-mêmes règlent les échanges plurilingues dans des réunions scientifiques, de façon à réduire d'éventuels effets de minorisation. Notre objet ne concerne ainsi pas des langues que l'on pourrait définir historiquement et généralement comme minoritaires, mais les processus par lesquels une langue, à travers les locuteurs qui la parlent, est localement marginalisée dans des activités interactionnelles, ainsi que les processus par lesquels cette minorisation est traitée, réduite ou renforcée par les participants à ces activités. Le statut de "minorisé" n'est pas traité ici comme préexistant aux activités dans lesquelles il intervient, mais comme un accomplissement pratique et situé des participants qui le constituent en organisant leur interaction d'une certaine façon et qui peuvent le traiter, le réparer, le transformer en ajustant leur modes d'interaction. La question des effets de minorisation sera donc traitée en termes des procédures de gestion des asymétries dans des discussions scientifiques.

1. Des réunions de travail scientifique plurilingues

Cette interrogation se situe dans le cadre d'une démarche qui s'intéresse à la façon dont des chercheurs scientifiques issus de traditions linguistiques, culturelles et disciplinaires différentes coordonnent leur participation à des projets de recherche collectifs[1]. Si la question des spécificités linguistiques de l'écriture scientifique dans différentes traditions nationales est aujourd'hui mieux explorée grâce à de nombreuses études contrastives[2], la question de leur confrontation et contact dans des situations interculturelles de communication professionnelle a été jusqu'ici moins traitée dans la littérature[3]. Cette dernière

1 Les données et les analyses que nous exposons ici sont développées dans le cadre du projet de recherche FNRS sur "La construction interactive du discours scientifique en situation plurilingue" dirigé par I. Mondada (subside no 1214-051022.97). Nous remercions vivement les groupes de recherche qui nous ont accueillies dans leurs réunions: sans leur collaboration ces analyses n'auraient pas été possibles.

2 Cf., parmi beaucoup d'autres, BAUMANN & KALVERKÄMPER, 1992; SACHTLEBER, 1993; VENTOLA & MAURANEN, 1996.

3 Malgré un certain nombre de travaux, souvent généraux, sur la communication interculturelle dans le commerce ou la diplomatie, les analyses détaillées d'activités situées sont rares. Cf. par exemple HALMARI, 1993, HELMOLT, 1997, MILLER, 1994; ULIJN & MURRAY, 1995.

378

perspective invite à une approche ethnographique et interactionnelle de terrains empiriques où observer l'apparition et la réalisation, par les acteurs eux-mêmes, de solutions pratiques à la gestion plurilingue des échanges scientifiques.

En nous situant dans le cadre de cette deuxième approche, nous avons travaillé en même temps sur plusieurs terrains, en procédant au suivi ethnographique et à l'enregistrement de séances de travail ayant lieu dans le cadre de quatre projets de recherche internationaux. Cette diversité des terrains nous permet de souligner la diversité des dispositifs mis en place par chaque groupe selon leurs caractéristiques et leurs ressources spécifiques.

Les quatre groupes observés ont en commun leur ancrage dans la région du Rhin Supérieur, où les Universités de Bâle, Strasbourg, Mulhouse, Freiburg et Karlsruhe intensifient depuis plusieurs années leurs échanges scientifiques et pédagogiques. Il s'agit donc d'un réseau à la fois international, puisqu'il met en contact des universitaires suisses, français et allemands, et régional, puisqu'il concerne des centres géographiquement proches. Cette situation transfrontalière est susceptible de devenir un laboratoire d'expériences utile pour d'autres espaces de collaboration (notamment européens), dans la mesure où son histoire de voisinage et de proximité favorise la prise en compte de dispositifs diversifiés de collaboration multilingues, contrairement à un recours automatique et unique à l'anglais comme *lingua franca*.

Les quatre groupes de recherche dont sont issues les données que nous analyserons ci-dessous relèvent de différents domaines disciplinaires: l'histoire ancienne; l'orientalistique et la sociologie du monde ottoman; la linguistique, sociologie, littérature concernées par les rapports interculturels; et, dans le domaine de la médecine, la chirurgie de l'appareil digestif. Si les modes de gestion du plurilinguisme sont différents dans ces groupes, ils partagent la propriété de ne pas être thématisés de façon générale ni d'avoir été explicitement énoncés sous forme de "règles du jeu": le plurilinguisme est géré, accompli et négocié de façon locale et souvent tacite. Il se manifeste en outre à différents niveaux: par exemple dans les langues utilisées dans les lettres de convocation, dans les programmes de séances de travail ou de colloques, dans la rédaction de conventions communes, dans les textes issus du groupe, dans les discussions. C'est sur ce dernier aspect que nous nous concentrerons, en observant la façon dont l'usage de l'une et/ou de l'autre langue est négocié localement au fil des réunions de travail.

Bien qu'une description générale des dispositifs plurilingues adoptés soit possible, elle n'a aucune valeur de règle systématique sur le terrain, où les

détails de la coordination et participation des acteurs sont organisés de façon locale et pratique. Ainsi si toutes les interactions dans les groupes sont exolingues, comportant des asymétries de compétence constituées et reconnues comme telles par les participants eux-mêmes, les participants du groupe de recherche sur l'interculturalité interviennent souvent de façon bilingue (utilisant chacun le français et l'allemand); les chirurgiens interviennent massivement en français, tout en adoptant localement l'anglais lorsque leurs collègues allemands sont présents ou l'alémanique dans des échanges informels entre Alsaciens et Allemands avant le début de la séance; les historiens romains interviennent chacun dans sa propre langue, le français pour les francophones (Français et Suisses) et l'allemand pour les germanophones (Allemands et Suisses); les spécialistes de l'espace ottoman font de même à la différence près que les Allemands y parlent anglais, comme chez les chirurgiens, puisque l'allemand n'est pas compris des partenaires français. On peut donc distinguer les groupes où chaque participant intervient dans plusieurs langues, des groupes qui tendent vers une distribution et spécialisation des langues parmi les participants; les langues en question pouvant être le français et l'allemand, ou le français et l'anglais.

2. Procédés de gestion d'une situation exolingue

Dans tous les cas nous avons donc affaire à des situations qui sont définies par les participants à la fois comme bilingues, puisque plusieurs langues y coexistent, et comme exolingues, en comportant des asymétries de compétence entre les interlocuteurs[4]. Ces asymétries peuvent toutefois s'accentuer ou au contraire s'amenuiser. Ce sont les procédés qui permettent leur accentuation ou diminution qui nous intéressent ici.

Dans ce cadre, deux dimensions nous paraissent intervenir de façon centrale dans la définition des asymétries. D'une part, nous identifions, en accord avec la littérature existante[5], une première dimension concernant la gestion de l'intercompréhension: l'échange exolingue se caractérise par le fait que les participants s'orientent vers le surgissement de difficultés d'intercompréhension et interviennent soit pour les prévenir par une conduite facilitatrice (auto-facilitatrice pour les non-natifs, sous forme par exemple de demandes d'aide; hétéro-facilitatrice pour les natifs, sous forme par exemple de simplifications), soit pour les résoudre par des réparations.

4 Cf. DE PIETRO 1988; LÜDI, 1993.
5 Cf. VASSEUR, 1989; KRAFFT & DAUSENDSCHÖN-GAY, 1993, ROST-ROTH, 1994.

330

D'autre part, il nous semble important de souligner une autre dimension, moins étudiée jusqu'ici, concernant la gestion de la participation à l'interaction et plus précisément les modes de prise du tour de la part des non-natifs[6]. Un des effets de l'asymétrie des compétences telle que définie *in situ* peut se manifester, en amont même des difficultés de production ou de réception, dans la difficulté à prendre le tour, à intervenir de façon adéquate et synchronisée dans le déroulement de l'interaction. En effet, l'auto-sélection dans la conversation repose sur une analyse, par le locuteur, de la séquentialité en train de se faire, et notamment sur une analyse de la façon dont le tour de parole en cours est en train de se déployer et de s'organiser en unités définies notamment par des espaces possibles de transition[7]. L'identification de ces points de transition est cruciale pour une auto-sélection qui se synchronise de façon adéquate et soit reconnue comme telle par les autres participants. Elle repose sur un savoir-faire sociolinguistique particulier, permettant une analyse pratique du tour de l'interlocuteur en mesure d'anticiper et de projeter la fin d'unités syntaxiques ou pragmatiques. Dans des situations asymétriques, cette analyse peut se révéler difficile pour certains participants, notamment lorqu'il s'agit d'enchaîner à un tour dans une langue différente ou dans une langue moins bien maîtrisée. A l'inverse, la prise de tour peut être facilitée par des procédés qui ralentissent le débit ou qui privilégient l'hétéro-sélection des locuteurs, par exemple par un modérateur.

Ces deux dimensions de la gestion de l'intercompréhension et de la gestion de la prise des tours interviennent donc dans l'organisation de l'interaction par les participants, qui peuvent s'y orienter en adoptant des conduites facilitantes, ou qui peuvent les réparer lorsqu'elles créent des problèmes locaux. On fera l'hypothèse que les procédés de gestion du plurilinguisme dans l'interaction interviennent sur ces deux dimensions, en en allégeant ou renforçant les difficultés, en augmentant ainsi l'asymétrie — dans des processus qui peuvent minoriser les locuteurs d'une langue particulière — ou en la diminuant.

En nous fondant sur l'observation de la gestion du plurilinguisme dans nos données, nous avons retenu ici deux grands types de procédés, dont nous aimerions explorer les effets sur la gestion des asymétries: ceux qui relèvent de l'orientation du locuteur vers la langue de son interlocuteur (3) et ceux qui

6 Alors que la première dimension a été surtout analysée par rapport à des non-natifs au début de leur acquisition, la deuxième a été davantage étudiée dans des situations d'interaction interculturelle où les asymétries étaient moins frappantes — comme c'est le cas des indiens anglophones interagissant avec des américains étudiés par MISHRA (1985) et dont elle montre les modes différents de construction du tour.

7 Cf. SCHEGLOFF, 1996; SELTING, 1996; MONDADA, à paraître a.

relèvent de l'orientation du locuteur vers sa propre langue préférée[8] (4). Ces deux orientations interviennent de façon importante dans la configuration du déroulement de l'interaction, en générant des enchaînements qui conservent la langue du tour précédent ou bien qui déclenchent un changement de langue. De même, elles interviennent dans la configuration des asymétries: alors que l'orientation du locuteur vers la langue de l'interlocuteur facilite sa compréhension, l'orientation vers sa propre langue préférée facilite le contrôle de la production langagière — tout en pouvant intégrer une orientation vers la non-préférence de son interlocuteur dans des simplifications, reformulations, explicitations.

La notion de préférence[9], pour une langue renvoie ici au fait que les locuteurs, tout en ayant des compétences bilingues, privilégient souvent une langue particulière sur la base non seulement de leur maîtrise et aisance dans cette langue mais aussi et surtout de leur façon d'envisager leur engagement conversationnel et de s'y définir en tant qu'interlocuteur. En tant qu'analystes, nous pouvons en rendre compte à travers l'observation de corpus longitudinaux importants et le suivi ethnographique des séances, mais aussi et surtout parce que les préférences sont déployées de façon observable dans la conversation et sont traitées ainsi par les participants eux-mêmes. Autrement dit, la préférence pour une langue n'est pas une disposition psychologique, mais une dimension publique, accomplie de façon à être mutuellement reconnaissable dans l'interaction.

3. L'orientation vers la langue de l'autre: changements de langue et formes de participation

Le choix de la langue préférée de l'autre est une forme de *recipient design* (Sacks & Schegloff, 1979), i.e. de configuration de la forme du tour orientée vers le destinataire. C'est donc une orientation qui intervient dans la gestion des tours de parole et plus précisément dans l'établissement d'un certain cadre de

8 D'autres types d'orientations, par exemple vers le topic en cours ou sa clôture, vers la structuration de la séquence en cours, vers la langue du texte en train d'être discuté, etc. sont tout aussi envisageables, mais nous avons choisi de nous limiter ici à ces deux types.

9 AUER aussi utilise ce concept: "I called this type of switching «preference-related»; here, the term «preference» must not be understood as a psychological disposition of the speaker, but rather in the more technical, conversation-analytic sense of an interactionally visible structure. The reasons for such a preference are an altogether different issue. By preference-related switching, a speaker may simply want to avoid the language in which he or she feels insecure and to speak the one in which he or she has greater competence. Yet preference-related switching may also be due to a deliberate decision based on political considerations (see Heller, this volume). What surfaces in conversation will be the same sequential arrangement of language choices, interpreted differently in different social contexts" (1995, 125).

participation. Elle peut se manifester de façons différentes, plus ou moins explicites, plus ou moins négociées. Elle a des effets sur le choix de la langue: par exemple elle peut déclencher un changement de langue qui facilite la participation des locuteurs dont la langue préférée est différente que celle ayant dominé l'échange jusque là. Nous distinguerons deux cas, un cas marqué où le changement de langue qui s'oriente vers un interlocuteur est thématisé (3.1) et un choix non-marqué où il est accompli sans faire l'objet de commentaires (3.2).

3.1. Changements de langue thématisés

Une première façon de gérer les asymétries linguistiques et interactionnelles consiste à produire une formulation, une description de la situation finalisée à la résolution ou à la prévention d'un problème de compréhension ou d'une difficulté à intervenir. Le commentaire métadiscursif problématise ainsi souvent la relation asymétrique entre deux langues.

L'exemple suivant est particulièrement explicite de ce point de vue:

Exemple 1 (TC07058/BA/ST; exprCoi1/481-492)[10]

1 séf	(est-ce que) fribourg est branché aussi\ ... fribourg
2	est branché aussi\ oké\ . eu:h for you frei[burg . euh we will
3 fri	[xx freiburg
4 séf	hello\ . we will speak in euh in english for eu::h the state
5	of the art\ so you can participate . and after that if eu:h
6	bruxelles can present also in euh in english it's well/ .
7	euh for [strasbourg we'll present just (a/the) case &
8 bxl	[xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
9 séf	& in euh . in french/ and after that . tu commentes en anglais
10	le .. and mister derennes will comment his euh film in euh in
11	english\

L'extrait se situe au début d'une séance par visioconférence, dont Séford est le modérateur. Séford accomplit une transition du français à l'anglais (2) après avoir constaté que la connexion est réussie avec l'équipe de Freiburg et en s'adressant à Frische. Non seulement il change de langue, mais il établit un ordre du jour qui annonce la langue dans laquelle les différentes présentations seront effectuées. L'annonce de l'anglais pour l'exposé du type "state of the art" est accompagnée d'une justification qui spécifie d'une part que ce choix est orienté vers les préférences de l'équipe de Fribourg ("for you freiburg", 2), et d'autre part que l'orientation est liée à la gestion d'une situation exolingue qui maximise

10 Conventions de transcription:

[	chevauchements	. .. ...	pauses
(2 s)	pauses en secondes	xxx	segment inaudible
/ \	intonation montante/descendante	exTRA	segment accentué
((rire))	phénomènes non transcrits	(avoir; voir)	multitranscription
< >	délimitation des phénomènes notés entre (( ))	(dree)	transcription incertaine
&	continuation du même tour	xxx	segment incompréhensible

les chances de participation de tous les partenaires ("so that you can participate", 5). Quant à l'exposé de l'équipe de Bruxelles, Séford énonce simplement une exhortation, en soulignant que le choix de l'anglais est souhaitable ("if... it's well", 5-6). Le choix, annoncé, du français n'est pas justifié explicitement; par contre, Séford manifeste par une modalisation atténuante ("euh for strasbourg we'll present *just* (a/the) case in euh . in french/", 7,9) que ce choix est une infraction mineure à la norme qu'il vient d'énoncer.

Cette ouverture manifeste des attentes normatives, montrant d'une part que l'anglais n'est pas, pour les participants francophones, la langue préférée, mais qu'il est imposé - temporairement - par Séford en tant que président de séance, sur la base d'une décision justifiée; explicitant d'autre part, dans la partie justificatrice de son commentaire, l'orientation de cette décision vers les préférences linguistiques de l'équipe de Fribourg dans son rôle de destinataire.

Il est important de souligner la position séquentielle de ce commentaire: placé en ouverture, il est censé avoir un effet prospectif non seulement local, sur ce qui suivra immédiatement, mais sur toute la séance.

De nombreux commentaires sont par contre effectués localement, par exemple de façon à réparer un problème de compréhension déclenché par le tour précédent:

Exemple 2 (TC04068/BA/ST, ExprCoi1/107-122)

1 bra oui j'aurais aimé savoir si euhm . quand on parle des
2 facteurs de . prognostique/ . des sarcomes/ . on parle
3 surtout en termes de prognostique xx récidives loco-
4 régionales/ . de xxx xxx . la qualité de la: .. du geste
5 chirurgical/ . la localisation de la tumeur et le grade
6 histologique/ . est-ce que les facteurs prognostiques pour
7 le risque métastatique/ sont les mêmes\
8 (4 s)
9 pet euhm . est-ce que peut-être vous pouvez répéter la question
10 en anglais parce qu'ici personne (compré-) à à part de moi
11 comprend le français donc . ils peuvent discuter avec nous\
12 .. ça serait très sympa\
13 tou (could you) repeat your question in english . xxxx
14 bra euhm . a- are the . prognostic factors/ for euhm . loco-
15 regional . euhm recurrence/ . are the same than . euh the: .
16 those for euh . metastatic . recurrence
13 (3s)
14 bra (dree) . localisation/ . and eu:h . grading\ . is there
15 degrading\
16 (2.5s)

Le changement de langue est ici explicitement demandé par Peter de l'équipe de Freiburg, qui manifeste clairement que la condition pour que les partenaires allemands participent et comprennent est le passage à l'anglais. Toutefois cette

demande n'a qu'un effet local, puisque la séquence suivante sera marquée par un nouveau retour au français, langue dominante.

L'effet des commentaires métadiscursifs peut se mesurer de façon plus subtile, comme dans l'extrait suivant:

Exemple 3 (IC10098/863-913)

1 erd c'est peut-être aussi je pense un problème général [de de] &
2 ser [je xx-
3 erd &l'antilibéralisme même\
4 zel oui [et et et et il il] il méconnaît que l'état peut&
5 erd [parce que xx l'état de droit]
6 zel &être le GARANT le garant de la diversité et des droits des
7 individus et et des minorités
8 ser on parle trop vite/ ((à voix plus basse))
9 gra non non
10 ser non non pour toi tu dis ne ne (sprechens) französisch
11 wenn's
12 zel mais TU euh
13 gra voilà ça va bien ça/
14 ser ça va bien/ [. xxxx dire je me demandais si on xx]
15 erd [oui . oui]
16 gra autrement je ne serais pas^ici hein ((ton légèrement ironique))
17 ser NON mais si on va: tu sais on on parle avec
18 passion [et on parle vite]
19 gra [non non non]
20 ser ((ri[re))
21 erd [d'ailleurs je j'ai j'essayé de de d'identifier
22 [les TERMES qui qui pourraient caractériser cet en fait ce&
23 ser [(c'est ça)
24 erd &territoire . intermédiaire et là il dit unabhängiges und
25 neutrales GEBIET/ . là le mot GEBIET il est TRES VAGUE/
26 ser oui oui
27 erd très va[gue\
28 ser [territoire ((bas))
29 erd territoi[re
30 zel [c'est c'est les FRONtières des autres/ qui
31 [qui les divisent
32 ser [oui oui oui
33 erd (ja eben)
34 gra interessant ist ja auch der . derzeitige EUROPA
35 diskurs der ja in manchem . durchaus . den
36 [begriffen ähnelt die [wir von landauer verwendet worden sind
37 erd [ja [begriffen ja ja ja
38 ser von wo euh euh eurosch- diskurs jetzt
39 gra dieser [ideologische europaïsche diskurs]&
40 ser [ja ja ja . ja ja ja]
41 gra &wie zum beispiel euh also geben und nehmen
42 ser ja
43 gra solidarität . ARBEIT (zeit sagt landauer)/ heute heisst
44 es wirtschaft ja/ oder auch GLEICHheit im ungleichen/

Le début de l'extrait fait partie d'une discussion très serrée en français, où les intervenants alternent rapidement, avec de nombreux chevauchements et des auto-sélections concurrentielles, où c'est celui qui démarre le plus vite et qui

continue le plus longtemps qui garde la parole (1-7). Cette dynamique est reconnaissable par les participants eux-mêmes, au point que la formulation qu'en donne Serres en 8 décrit à la fois ce qui se passe et le fait en adoptant le point de vue des participants dont le français n'est pas la langue préférée. En y réagissant, Gräz se situe comme appartenant à ce groupe, même s'il nie que cela pose des problèmes pour lui. Cette séquence latérale (8-20) (JEFFERSON, 1972) a des effets prospectifs: d'une part elle suspend momentanément l'échange entre Erder et Zelt; d'autre part lorsque Erder reprend la parole, il le fait en mentionnant un problème de traduction qui fait intervenir l'allemand comme langue objet; plus tard, il va produire un signal d'accord en allemand (36). Cette orientation, même minimale, vers l'allemand, après la séquence latérale dont Gräz s'était senti le destinataire, semble constituer une préparation permettant en fin de compte la prise de parole de Gräz dans cette langue (37). Ce n'est pas un hasard que Serres, qui produit par ailleurs souvent des acquiescements en français à des tours en allemand, réagit aux tours de Gräz avec des acquiescements importants, qui cette fois sont en allemand. Tout se passe comme si la remarque de Serres à la ligne 9 avait rendu pertinent voire possible un passage vers l'allemand, facilitant ainsi la prise de parole de Gräz.

3.2. Changements de langue non thématisés

L'orientation vers la langue de l'autre n'est pas toujours thématisée mais se manifeste surtout dans les enchaînements séquentiels et l'organisation des alternances codiques.

Elle peut provoquer un changement de langue visant à concerner, voire à sélectionner, davantage de destinataires, comme dans l'exemple suivant:

Exemple 4 (IC05068/487-493)

1 bir	aber wisst ihr wirklich keinen italienischen . soziologen .	
2	<kollegen soziologen ((bas))>	
3 erd	tu connais quelqu'un/	
4 ser	(oui moi je) travaille beaucoup avec cavalli .	[xxxxxxxxx
5 mar		[ah oui .
6	cav-	
7 ser	et puis . ferraruti	

Cette séquence a lieu juste après un "schisme" (EGBERT, 1997) qui a divisé l'interaction en deux conversations, l'une en allemand à laquelle Birsig a participé, l'autre en français entre Serres et Bois. La question (1-2) est adressée à tout le groupe, y compris Serres et Bois. Comme personne ne réagit au premier point de transition possible (après "italienischen . soziologen", 1), Birsig produit une adjonction en post-position. L'intervention de Erder ne produit pas la deuxième partie attendue de la paire adjacente, mais répète la question en

français, en en précisant le destinataire à la deuxième personne du singulier (3). La transition au français renforce cette adresse personnelle. Par contre, il n'y a aucun indice permettant de dire qu'il y aurait une orientation facilitante prévenant un problème éventuel de compréhension de la part de Serres, car Erder enchaîne sur la question de Birsig en ne la reprenant que partiellement, en renvoyant à elle par le pronom indéfini, et en présupposant ainsi la compréhension de ce qui précède. On peut donc dire qu'il y a orientation vers la préférence asymétrique de Serres pour le français, dans l'explicitation du destinataire de la question initiale, mais non pas vers un problème de compréhension qui serait créé par ces asymétries.

Cette orientation vers l'autre identifié à sa langue préférée peut ainsi rendre manifeste le travail interactionnel par lequel les participants veillent à ce que le cadre participatif soit non exclusif. Si ce phénomène est particulièrement manifeste lorsque le changement de langue s'accompagne d'une hétéro-sélection marquée de l'interlocuteur, on l'observe aussi lorsque le changement de langue prépare en quelque sorte l'auto-sélection de cet interlocuteur. On peut analyser dans ce sens l'extrait suivant:

Exemple 5 (IC 05068/443-67)

1	boi	(est-ce) je voudrais poser [une question mais . qui&
2	erd	[xxxx
3	boi	&ne: n'exige pas de réponse\ . est-ce que . est-ce que la
4		inszenierung .. est . ist sie notwendigerweise: kulturell\ .
5		also sie kann NICHT . Akulturell sein\ ... e- e- es ist nur
6		eine frage\ . also können wir ausserhalb einer kultur [stehen\
7	erd	[oui
8		[oui
9	jur	[mhm
10	erd	xxx[xxxxxxxxxxxxx [là je crois pas/ . non\
11	boi	[xx [((rit))
12	erd	une fois xxxxxxxxxxxment
13	boi	mhm
14	bir	xxxx . äh .. (in) tendEnz da bin ich . bin ich einverstanden
15		auch so einen solche hInweise zu machen/ .. aber ich
16		überlege . die ganze zeit ob es nicht . auch eine chance ist
17		... sOviele probleme sind es nicht\ . die wir heute
18		diskutiert haben\
19	boi	mh[m
20	bir	[wir kommen auch immer wieder zu den(selben)
21		[(xx) zurück/ .. ob wir nicht überlegen .. äh: auch&
22	mar	[mhm mhm
23	bir	&speziElle hinweise zu geben dass wir da ein .. jemanden
24		anschreiben von (denen) wir würden gerne noch . das und das
25		und das\

La question de Bois au début de l'extrait ouvre une nouvelle séquence. Introduite en français, la question elle-même est formulée en allemand. Si elle reçoit des acquiescements en français de la part de Erder, elle est surtout suivie

par une réaction de Birsig (dès 16) qui intervient moins pour répondre à la question posée (il donne une brève réponse, 16-17) que pour finalement reprendre une discussion générale ("aber ich überlege . die ganze zeit ob", 18), avec une longue intervention dans une séquence qu'il dominera largement.

Du point de vue de l'organisation de l'interaction, ce moment est favorable à une auto-sélection de Birsig. L'ouverture d'une nouvelle séquence par Bois — qui effectue un changement de topic et la suspension des alliances et des oppositions caractérisant le débat précédent — crée un moment conversationnel où il n'y a pas d'enchaînements séquentiels serrés et prospectivement contraignants et où donc les possibilités de prendre la parole sont accrues. En outre, le passage à l'allemand de la part de Bois, qui fait suite à une heure de discussion en français, est une sorte d'appel à Birsig, dont c'est la langue préférée et qui n'était pas intervenu auparavant. Ainsi le changement de langue marque d'une part le passage à une nouvelle séquence et d'autre part la facilitation de l'intervention d'un interlocuteur resté silencieux dans la séquence précédente — dont on peut supposer que la non-intervention est liée à une asymétrie rendant l'auto-sélection difficile dans une langue non préférée.

Le changement de langue orienté vers la langue de l'interlocuteur est ainsi un procédé d'élargissement de l'audience concernée et donc de la participation à la séquence en train de se dérouler. Ceci peut être notamment important lorsque des décisions doivent être prises et ratifiées, où l'accord de tout le monde est requis, comme dans l'exemple suivant, tiré de la même séance:

Exemple 6 (IC05068/870-895)

1 zel für zwei jahre und wiederwählbar\
2 bir wiederwählbar . das ist
3 zel [wiederwähl- eine wiederwahl ist möglich\
4 mar [aber nicht auf leb-
5 bir ja
6 mar nicht auf . lebenszeit\ ((rit))
7 bir ja . genau das ist das pro[blem
8 zel [für zwei jahre und [dann&
9 bir [(frist)-
10 zel &eine wiederwahl ist möglich und [dann kann ja
11 erd [auf wiederwahl\
12 ser ex[act
13 boi [mit wiederwahl\ ja
14 erd donc re[nouvelable
15 bir [für zwei jahre/
16 (1s)
17 bir <xxxxxxxxxx ((bas))>
18 ser renouvelable\
19 erd [(donc) renouvelable\
20 X [xxxxxxx
21 bir oui . (bien)
22 (2.5s)

388

23 erd donc . euh
24 (1s)
25 erd wiederwählbar\
26 (10s)

Dans la discussion l'idée d'un mandat renouvelable est introduite et ratifiée dans différentes formulations en allemand ainsi que dans la variante française "renouvelable". Les membres du groupe parlent d'abord l'allemand, qui est la langue du texte discuté et la langue préférée de Birsig ainsi que, dans une moindre mesure, de Marchi; une première ratification de l'expression "wiederwählbar", introduite par Zelt (1), a lieu avec la confirmation (11) de la part d'Erder, responsable principal de la rédaction du texte, et l'approbation de Serres (12) et de Bois (13). Erder propose alors une traduction française qui est approuvée par Serres (18), la personne avec la plus nette préférence pour le français, et après une répétition de la part d'Erder, par Birsig (21). Seulement après la ratification de la variante française, Erder accepte définitivement la formulation, en répétant la variante allemande qu'il note pendant la pause terminant cette séquence (23-26) - et d'ailleurs en manifestant son orientation constante envers les participants ayant une préférence pour le français par son usage d'un marqueur discursif français ("donc" 14, 19, 23).

Dans ce cas, le passage par une ratification en français d'une portion de texte qui est en train d'être rédigée et discutée en allemand va dans le sens d'assurer un accord explicite de toutes les parties, à l'exclusion de personne.

4. L'orientation vers sa langue préférée: effets sur la continuité et l'alternance

Nous avons insisté sur les conséquences de l'orientation vers la langue de l'interlocuteur, qui ont généralement un effet facilitant en vue de compenser l'asymétrie exolingue, que ce soit du point de vue de la compréhension ou de la participation. L'orientation vers sa propre langue préférée a aussi un effet facilitant pour celui qui l'exerce, tout en risquant de poser des problèmes à d'autres participants ne préférant pas la même langue:

Nous nous pencherons sur deux types de configurations plurilingues: d'une part nous nous intéresserons à la façon dont l'orientation vers sa langue préférée peut faire intervenir un changement de langue après une longue séquence monolingue (4.1); d'autre part nous nous intéresserons aux configurations qui naissent de l'orientation de plusieurs participants vers leur propre langue, dans des échanges où "chacun parle sa langue préférée" (4.2). Dans ces configurations nous ne distinguerons plus explicitement entre cas thématisés et

cas non thématisés comme dans la section précédente (3), même si on peut faire l'hypothèse que plus la séquence monolingue est longue et plus la prise de parole dans une autre langue sera susceptible d'être marquée, et que, à l'inverse, plus l'alternance entre deux langues sera serrée et moins il y aura de thématisation de la langue employée.

4.1. Intervenir dans sa langue préférée après de longues séquences monolingues

Dans la gestion de l'interaction plurilingue, le changement de langue ne constitue pas le cas non marqué: c'est plutôt l'enchaînement dans la langue du tour précédent, i.e. le maintien de la langue en cours, qui représente le choix par défaut (cf. AUER, 1996, 27). L'application récursive de ce choix non marqué peut progressivement construire des séquences monolingues d'une certaine durée — cas fréquent dans certains de nos corpus.

Ces longues séquences monolingues posent une série de problèmes intéressants. On peut d'une part faire l'hypothèse que les enchaînements dans la même langue favorisent les locuteurs dont c'est la langue préférée, mais qu'ils constituent une difficulté potentielle pour les locuteurs dont ce n'est pas la langue préférée en situation exolingue. Autrement dit, ces séquences monolingues ont peut-être un effet de minorisation et d'exclusion de certains locuteurs, qui vont renoncer à prendre la parole. D'autre part, et par conséquent, on peut se poser la question des modalités pratiques par lesquelles un locuteur dont la langue de la séquence en cours n'est pas la langue préférée peut intervenir dans sa langue préférée, en interrompant ainsi une série d'enchaînements monolingues. Nous essaierons d'y répondre en nous penchant sur des exemples concrets.

En voici un premier:

Exemple 7 (IC10098/641-)

1	dim	(wenn ich) wenn ich das richtig verstehe . dann ist euh
2		euh das ziel . der die zielSCHEIBE ist der nationalSTAAT
3	zel	[der staat]
4	X	[der stAAT]
5	ser	c'est CA/
6	zel	ja ja genau . [natürlich
7	ser	[absolument
8	bir	ja ja
9	X	ja ja ja ja
10	Y	xx kirche xxx
11	ser	la kirche aussi/ . l'institution religieuse aussi . en
12		parallèle
13	erd	ja . ja . ja (es geht weiter)
14	reb	die frage ist auch warum bei so vielen idealismus/ .
15		SCHEITERT es/

330

16 ser non mais là- . c'est là moi je suis pas c'est là
17 frédéric NON [je suis pas sûr
18 bir [wegen der sprache wegen der kirche wegen xxx
19 reb und wegen der eigenen ausklammerung der institutionen
20 da euh dadurch kommt er nicht
21 ser oui mais en même temps frédéric
22 reb zur sache
23 ser je peux m'exprimer en français/ c'est plus:
24 erd oui
25 gra xxxx
26 ser je je pour moi c'est EXTREmement important/ mais
27 c'est- je reconnais la subjectivité/ . que en FAce/ .
28 de: de de la REAlité de l'etat/ de l'institution/ il y
29 est des projets utopiques qui qui TIRENT quelque part/

Cette séquence intervient après une longue discussion en allemand durant laquelle Serres n'est intervenu qu'une fois avec une question de compréhension. Son intervention se fait progressivement, par une série de tentatives: d'abord par le biais de la reprise d'un lexème allemand ("kirche" 11) intégré dans une prise de parole en français, puis par l'expression d'un désaccord (16-17, 21), qui, tout en s'adressant explicitement à un participant, n'a que peu d'incidence sur le déroulement séquentiel de la suite (puisque Erder, Reben et Birsig continuent à enchaîner les uns aux propos des autres). La prise de parole de Serres se fait finalement par une préface thématisant le changement de langue et le passage à sa langue préférée (23), qui lui assure en même temps le maintien de la parole. Tout se passe comme si, après une longue continuité en allemand, le changement de langue devait être marqué de façon particulièrement explicite pour s'imposer.

Ce qui est en jeu est la reconnaissance par les autres participants non seulement de la nouvelle intervention, mais aussi de la discontinuité qu'elle constitue par rapport à ce qui s'est passé auparavant, rendue reconnaissable dans une analyse rétrospective des participants eux-mêmes. L'exemple suivant le montre bien:

Exemple 8 (OT28058/470)

1 lac some english/ .. euh christo-
2 her i .. just wondered whether there (were/are) any traces of
3 the (assa) . (of the assa) of tchingis khan\
4 toi of the [what/
5 her [in the m- euh mameluk discurse\
6 lac the [assa
7 tik [yes of the law of tchingis khan

Lac est le président de séance: en donnant la parole à Christoph Hernz, il produit une formulation, "some english", qui attire l'attention sur la langue de l'intervenant et rend ainsi observables et pertinentes les langues dans lesquelles se déroule l'échange et leur distribution ou absence/présence (le quantifieur

participe à la manifestation du rapport de force). Ce commentaire s'oriente vers le fait que ce qui a précédé cette prise de parole s'est déroulé longuement en français et que par conséquent cette prise de parole en anglais est une rupture observable de cette continuité de langue. De cette façon, Lac ne produit pas seulement une formulation rétrospective de ce qui s'est passé, mais exerce prospectivement une projection qui rend des interventions en anglais plausibles, pertinentes et facilitées. En effet, la question suivante sera elle aussi en anglais, et produira un commentaire allant dans la même direction:

Exemple 9 (OT28058/503)

1 pol	euh . well euh . i have to speak in . english and i'm not
2	absolutely sure if i understood EVerything but\ . i hope
3	i understood .. in general\ . so the . waqfs were part
4	of the urban policy\ . polit[ique urbaine\
5 toi	[yes
6 pol	in cairo\ . (but whAT were) the final results\ . in other
7	words . is there any .. are there any data concerning urban
8	povery/ . euh in cairo under the mameluks/ this is [one question
9 toi	[yes

L'explicitation de la préférence pour l'anglais intervient dans une préface qui anticipe sur des problèmes d'enchaînement cohérent par rapport à ce qui a précédé dans la longue séquence en français; elle assure la descriptibilité (*acccountability*) de ce qui a précédé comme pouvant avoir posé d'éventuels problèmes de compréhension et de participation. De même, la répétition du syntagme "urban policy\ . politique urbaine" en anglais et en français, s'oriente, en les anticipant, vers d'éventuels problèmes de compréhension des interlocuteurs. Ces orientations montrent que ni le partage des langues en co-présence ni l'intercompréhension ne sont considérés comme allant de soi.

Le fait que le changement de langue mettant fin à des longues séquences monolingues soit particulièrement marqué et thématisé (commentaires, formulations, préfaces, etc.) montre que ces longues séquences ont un effet potentiellement minorisant pour les locuteurs dont ce n'est pas la langue préférée. Si l'intervention de modérateurs de séance peut favoriser leur intervention, voire faciliter le changement de langue, elle n'en est toutefois aucunement une garantie — le changement étant accompli conjointement par les parties concernées.

4.2. Modes d'alternance lorsque "chacun parle sa langue préférée"

Dans la section précédente nous avons analysé des séquences monolingues produites par des séries de tours enchaînant dans la même langue que le tour précédent. Cette configuration peut être (mais ne doit pas l'être nécessairement) produite par des locuteurs dont la langue de la séquence est la langue préférée:

dans ce cas on peut faire l'hypothèse que des effets de minorisation des locuteurs dont ce n'est pas la langue préférée peuvent avoir lieu. D'où l'importance des procédés par lesquels ces derniers peuvent intervenir et produire un changement de langue.

Toutefois nous allons montrer dans cette section que l'enchaînement dans la langue préférée peut produire d'autres configurations, caractérisées par des alternances de langue intervenant à chaque tour de parole, dans des tours très cohésifs (faisant partie de la même paire adjacente par exemple, ou établissant entre eux de fortes relations, par des procédures que SACKS nomme "tying" 1992, 150sv, 370sv, 716sv). Dans ce type de configuration, il est important pour les participants d'assurer à la fois l'intercompréhension — permettant notamment d'enchaîner avec un apport cohérent et thématiquement adéquat — et la prise coordonnée de la parole, s'intégrant dans la configuration projetée par le tour précédent.

En cas d'asymétrie, ces deux aspects peuvent être gérés et réparés par des demandes de clarification et des modes particuliers de gestion du tour. Nous allons en analyser un exemple, avant de nous tourner vers un cas où cette double maîtrise nous semble manifeste:

Exemple 10 (HR20118ap2/335-356)

1	war	ob man nicht doch noch irgendwo einen . LInk . findet . um
2		das . zu verbinden\
3	(7s)	
4	gau	oui alors moi je suis tout . tout à fait intéressé alors .
5		je me suis dit que: c'est quand même un thème qu'on pourrait
6		peut-être reprendre . au moment de ce colloque/ c'est la
7		notion de concordia/ .. je ne sais pas comment/ . mais enfin
8		bon elle émerge . euh elle émerge . aujourd'hui elle a
9		émergé/ euh [xxxxxxxx xxxxxxxxxxx]
10	war	[kann (man; er) xxxx etwas] deutlicher reden\
11	gau	<oui . je disais . je disais que .. pour le colloque/ ((plus
12		fort, mieux articulé))>
13	war	ja
14	gau	il y a un thème que nous pourrions reprendre je ne sais pas
15		comment/ . mais: . c'est celui de la concordia/ ou en tout
16		cas des objectifs/ . [euh]
17	war	[mhm=mhm]
18	gau	qui sont poursuivis . par les auteurs que nous utilisons:/ .
19		euh dans euh: dans la construction/ . de la cité idéale\ .
20		ou [de la représentation]
21	war	[mhm=mhm]
22	gau	de la cité idéale\ . de toute façon/ nous sommes tenus
23		par tite-live/ ou par denys d'halicarnasse\
24	war	mhm=mhm

Dans cet exemple, Gaudard enchaîne avec une question en français après que Warhim ait finit son exposé en allemand. Sa prise de parole pose problème à

Warhim, qui l'interrompt par une demande de clarification (10). Gaudard va ainsi configurer son tour en manifestant son orientation vers un locuteur non natif, en reformulant de façon plus lente et plus articulée, syntaxiquement et prosodiquement. Les marques d'acquiescement de son interlocuteur montrent que cette reformulation est adéquate à la situation exolingue ainsi apparue.

Apparaît ainsi une façon de gérer l'échange exolingue plurilingue où chacun parle sa langue et fait, en plus, un effort d'hétéro-facilitation réciproque sans lequel l'interlocuteur aurait des difficultés à comprendre et à participer. Toutefois ce n'est pas là le seul modèle d'une telle interaction.

La question qui se pose est de savoir si on peut trouver dans de telles séquences des phénomènes de collaboration similaires à ceux qui ont été décrits dans la conversation unilingue, où par exemple un locuteur anticipe la fin du tour de l'autre pour l'énoncer à sa place[11]. Ces phénomènes manifesteraient une disparition de l'asymétrie et une gestion bilingue endolingue de tours alternativement énoncés en deux langues différentes. Leur pertinence ne contribuerait pas uniquement à mieux définir des compétences bilingues différenciées (par exemple une compétence d'inteprétation du tour en train de se dérouler aux fins pratiques de la prise de parole dans une autre langue) en général, mais aussi certaines dimensions de la compétence bilingue interactionnelle particulièrement utiles pour des échanges collaboratifs portant sur des objets de discours complexes, à définir collectivement ou à négocier dans leurs détails, comme c'est le cas dans des discussions scientifiques.

Il est intéressant d'en trouver un exemple dans la même séance et entre les deux mêmes personnes que dans l'extrait précédent — dans un autre extrait qui se situe cette fois non pas au début de la discussion, mais au coeur du débat, montrant ainsi l'importance du positionnement de ces séquences et du lieu conversationnel où la définition de la présence ou non d'asymétries est localement accomplie.

Exemple 11 (HR20118ap2/1060-)

1 war müssten wir schon nochmal genauer defi[nieren]
2 gau? [mhm=mhm]
3 war was wir unter äh fondation wirklich verstehen\ äh:: .
4 weil es eben doch verwandte begriffe auch gibt\ . und und
5 und phänomene
6 (2s)
7 war ich mein der coriolan ist kein- deswegen weil er verurteilt
8 wird ist [er noch] kein fondatEUR/ ...
9 gau [mhm=mhm]
10 war [<ebenfalls\ .. das xxxx ((bas))>]

[11] Cf. LERNER, 1991; JEANNERET, 1995, MONDADA, à paraître b.

11 gau [le: le: le: jugement/ ..] le jugement n'est pas fondateur/
12 (4s)
13 war also er er grÜndet nichts\
14 war so[ndern er ist allenfalls da so ein passiv .] eine&
15 gau [NON ... NON .. NON NON]
16 war &passive rolle dabei\
17 gau NON\ lui-même depuis lui-même (il est?) victime/
18 war [(er ist das opfer?) ja=ja\ ja=ja\]
19 gau [mais sa figure est fondatrice/ . c'est sa FIGUre qui est
20 fondatrice\]
21 war ja=JA: aber
22 gau d'une procédure\ . d'un événement/ . d'une procédure\ . et
23 et et susceptible de reproduction\=
24 war =aber ist das wirklich fondatrice
25 (8s)
26 gau <euh:: . euh:: oui/ moi je . je pense oui/ enfin\ ((bas))>

Dans cette discussion sur la "fonction fondatrice" de Coriolan, le désaccord des interactants est au coeur de l'organisation de la séquence. Les enchaînements se développent de façon serrée, avec de nombreux chevauchements et par des reprises argumentatives de la parole de l'autre. Le désaccord sur la définition du concept nommé par les deux en français ("fondation", "fondateur") repose en effet sur le fait qu'il est appliqué par l'un et par l'autre à des sujets différents (des personnages, des figures) et porte sur des objets différents (des temples, des cultes, des procédures). Ces différenciations ne sont possibles que dans un travail de formulation soigneux et précis, où la compréhension en jeu ne concerne pas seulement les grandes lignes de l'argumentation mais ses détails. C'est en cela que le mode de déroulement séquentiel des tours — très cohésif, où chaque tour prend appui sur un élément du précédent pour l'appuyer ou le réfuter — va de pair avec le type d'activité en cours, qui est une discussion conceptuelle critique et divergente.

Dans ce cas on peut dire que les deux partenaires réduisent au minimum l'asymétrie existant entre eux et engagent toutes leurs ressources linguistiques dans l'accomplissement d'une interaction serrée, équilibrée, où chacun participe dans sa langue de façon coordonnée.

5. Conclusion: accentuations et rééquilibrages de l'asymétrie

Dans nos analyses nous avons choisi de mettre l'accent sur des procédures de traitement de l'asymétrie exolingue. Lorsqu'une asymétrie apparaît, en étant observable et reconnaissable comme telle par les participants, ceux-ci ont à disposition des moyens pour la minimiser et rééquilibrer les formes de participation en train de se dessiner. Si on peut dire que le fait même de réparer une asymétrie, et encore davantage le fait de la thématiser pour la résorber,

contribue à l'exhiber, on peut aussi observer que, dans notre corpus, ce traitement de l'asymétrie est orienté vers sa diminution et non vers son accentuation.

Cette particularité de nos corpus, qui va de pair avec le fait qu'il n'y pas de minorisations conduisant à des exclusions systématiques, peut être rattachée au projet collaboratif des équipes observées: ce projet n'est pas uniquement déclaré dans des programmes ou des manifestes, mais il est surtout mis en oeuvre dans le détail des procédures accomplissant pratiquement des activités collaboratives, au sein de ce qu'on pourrait appeler l'exercice d'une intelligence collective. Les modes de gestion équilibrés et équilibrants du plurilinguisme dans des situations professionnelles exolingues peuvent ainsi être considérés comme faisant partie des divers modes de création et de maintien de cadres participatifs et collaboratifs.

Bibliographie

AUER, P. (1995): "The pragmatics of code-switching", in: MILROY, L. & Muysken, P. (Eds.), *One Speaker, Two Languages: Cross-disciplinary perspectives on codeswitching*, Cambridge, Cambridge University Press, 115-135.

AUER, P. (1996): "Bilingual Conversation, dix ans après", *AILE*, 7, 9-34.

BAUMANN, K.-D., & KALVERKÄMPER, H. (Ed.)(1992): *Kontrastive Fachsprachenforschung*, Tübingen, Narr.

DE PIETRO, J.-F. (1988): "Vers une typologie des situations de contacts linguistiques", *Langage et Société*, 43, 65-89.

EGBERT, M. M. (1997): "Schisming: the collaborative transformation from a single conversation to multiple conversations", *Research on Language and Social Interaction*, 30, 1-51.

HALMARI, H. (1993): "Intercultural business telephone conversations: A case of Finns vs. Anglo-Americans", *Applied Linguistics*, 14(4), 408-430.

HELMOLT, K.V. (1997): *Kommunikation in internationalen Arbeitsgruppen. Eine Fallstudie über divergierende Konventionen der Modalitätskonstituierung*, München, Iudicium.

JEANNERET, T. (1995): "Interaction, co-énonciation et tours de parole", *Cahiers de l'ILSL (Univ. de Lausanne)*, 7, 137-158.

JEFFERSON, G. (1972): "Side Sequences, in: SUDNOW, D. (Eds.), *Studies in Social Interaction*, New York, Free Press, 294-338.

KRAFFT, U., & DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1993): "La séquence analytique", *Bulletin CILA. Numéro spécial "Approches linguistiques de l'interaction. Contributions aux 4e Rencontres régionales de linguistique"*, 57, 137-157.

LERNER, G. H. (1991): "On the syntax of sentence-in-progress", *Language in Society*, 20, 441-458.

LÜDI, G. (1993): "Statuts et fonctions des marques transcodiques en conversation exolingue, in: HILTY, G. (Eds.), *Actes du XXe Congrès Internation de Linguistique et Philologie romanes, Université de Zürich, 6-11 avril 1992*, Tübingen, Francke, t. II, 123-136.

MILLER, L. (1994), "Japanese and American meetings and what goes on before them: A case study of co-worker misunderstanding", *Pragmatics*, 4, 221-238.

MISHRA, A. (1985): *Toward an Analysis of Conversation Management: A Cross-Cultural Perspective*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

MONDADA, L. (à paraître a): "Analyse conversationnelle et grammaire-pour-l'interaction, in: *Modèles du discours en confrontation*, Bern, Lang.

MONDADA, L. (à paraître b): "L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration collective de la description", *Langage et société*, (septembre 1999).

ROST-ROTH, M. (1994): "Verständnissprobleme in der interkulturellen Kommunikation. Ein Forschungsüberblick zu Analysen und Diagnosen in empirischen Untersuchungen", *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 24(93), 9-45.

SACHTLEBER, S. (1993): *Die Organisation wissenschaftlicher Texte. Eine kontrastive Analyse*, Bern, Lang.

SACKS, H. (1992): *Lectures on Conversation* (Vol.1: Fall 1964-Spring 1968), Oxford, Blackwell.

SACKS, H. & SCHEGLOFF, E. A. (1979): "Two preferences in the organization of reference to persons and their interaction, in: PSATHAS, G. (Eds.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*, New York, Irvington, 15-21.

SCHEGLOFF, E. A. (1996): "Turn organization: One intersection of grammar and interaction, in: OCHS, E., SCHEGLOFF, E. A. & THOMPSON, S. A. (Eds.), *Grammar and Interaction*, Cambridge, Cambridge University Press, 52-133.

SELTING, M. (1996): "On the interplay of syntax and prosody in the constitution of turn-constructional units and turns in conversation", *Pragmatics*, 6(3), 371-389.

ULIJN, J. M. & Murray, D. E. (Eds.)(1995): *Intercultural Discourse in Business and Technology. Special Issue of Text*, 15-4.

VASSEUR, M.-T. (1989): "La gestion de l'intercompréhension dans les échanges entre étrangers et natifs", *L'interaction*, Paris, Association des Sciences du Langage, 36-55.

VENTOLA, E. & MAURANEN, A. (Eds.)(1996): *Academic Writing: Intercultural and Textual Issues*, Amsterdam, Benjamins.

Bulletin suisse de linguistique appliquée, 69, vol. II./1999.

The future of English in Switzerland: a majority/minority problem?

Silvia DINGWALL & Heather MURRAY

Abstract

Seit einiger Zeit sammeln wir Informationen über die Ausbreitung des Englischen als Wissenschaftssprache in der Schweiz. Anhand von Nationalfonds- und Dissertationsstatistiken sowie Umfragen dokumentieren wir die starke Zunahme dieser Sprache über die letzten 20 Jahre. Zuerst aber gehen wir der Frage nach, ob Englisch in der Schweiz eine Mehrheits- oder Minderheitssprache ist. Im dritten Teil beschreiben wir die Reaktionen unserer InformantInnen auf den zunehmenden Druck, in Englisch zu veröffentlichen. Danach analysieren wir, wie die englische Sprache in der Schweiz ganz allgemein, d.h. ausserhalb der Wissenschaft, verwendet wird. Zum Schluss wagen wir es, einige vorsichtige Prognosen darüber zu machen, wie sich der Gebrauch des Englischen in der Schweiz möglicherweise entwickeln wird. Um die schweizerische Politik der Mehrsprachigkeit zu unterstützen, wäre es angebracht und nötig, dass angewandte LinguistInnen sich vermehrt in der Debatte über die Rolle der englischen Sprache in der Schweiz engagieren.

0. Introduction

What is the future of English in Switzerland? No one, of course, knows, but an analysis of the role English is playing in Switzerland at present and of how the Swiss are reacting to the spread of English will put us in a better position to predict what will happen to the language in relation to the Swiss national languages in the 21st century. This paper is a contribution to such an analysis. The focus will be largely on the speech community in Switzerland that we have studied most, namely researchers at Swiss research institutes and universities.

Before reporting on this research, we examine, in the first section of the paper, the question of whether English acts as a majority language in Switzerland. In the following section, we explore how English has become increasingly dominant as the language of scientific communication at Swiss universities and research institutions. Given that, in many fields of research, it is hardly possible to pursue a scientific career without English, we were keen to find out how Swiss researchers feel about the pressure to use English. Section three reports on the results of our survey of Swiss scientists' attitudes towards the role of English in their work. In the fourth section we look at other uses of English in Switzerland.

Exploring attitudes to English in Switzerland raises questions about which trends are desirable in a multilingual country like Switzerland, and whether applied linguists can and should try to influence these trends. In the final section

of the paper, we make some tentative predictions about the future of English and single out for comment some common misconceptions about language in popular discourse in Switzerland.

1. Is English a minority or majority language in Switzerland?

What a question, you may say, but as CORAY (this volume) shows, defining a 'minority language' is far from simple. In exploring how English relates to this concept, we need to take acount of some of the complex majority/minority linguistic relationships in Switzerland. In particular, it is important to mention that the four Swiss ethnolinguistic groups, although unequal in numerical and economic terms, are on a national level constantly involved in finding a consensual balance of power which confers equal rights on all groups. A key element in this balance of power is respect for and knowledge of the other's language.

Switzerland is often said to be a model multilingual country with four official languages: German (Swiss German), French, Italian, and Romansh. LÜDI (1992: 46) claims that it is a myth to say that the Swiss are functionally bilingual, let alone multilingual, although official language policy anchored in the Swiss Constitution means that the preferred practice at meetings involving federal officials is to allow the use of both French and German, on the assumption that all participants will understand at least these two languages. Even though the majority of Swiss do not or cannot use the other Swiss languages much, the official image of Switzerland as highly multilingual is bolstered by the way in which the most influential individuals (politicians, diplomats, leading scientists, etc.) and federal employees in Switzerland tend to be highly competent in at least two national languages. Increasingly, they are being expected to master English as well, and many do.

Indeed, fears are sometimes expressed by high-level politicians that English is becoming a semi-official language in Switzerland, thus endangering the national languages. The current Swiss president, Ruth Dreifuss, described English as the "Hauptgefahr für die schweizerische Sprachenkultur" (DREIFUSS 1993). ANDRES and WATTS (1993) maintain that it is a further myth to believe that English is becoming a lingua franca among Swiss, i.e. an *intra*national language. CHESHIRE & MOSER, on the other hand, argue that, although English has no official status within Switzerland, it now serves as a second language in certain domains, and, is also used in advertising "as a way of transcending a problematic national identity, [allowing Swiss] to construct a self image that is

consistent with the favourable image that they present to tourists" (1994:467). We return to these issues in sections 4 and 5.

Is there, then, any way in which English can be seen as a minority language in Switzerland? In a purely quantitative sense it is since, according to the 1990 census, less than 1% of the Swiss population speak English as their main (L_1) language (LÜDI et al. 1997: 492). Spanish, Portuguese and varieties of Yugoslav were more often reported as L_1s (Ibid: 462), contributing to the plurilingual reality of modern Switzerland. Indeed, the percentage of native-speakers of English (L_1) is currently shrinking (Ibid: 470).

Besides quantitative factors, CORAY (this volume) singles out three other aspects of the notion 'minority': linguistic and cultural; legal and political; and territorial and national. English L_1 speakers do not form a minority in any of these senses. They are not, for instance, a distinct social group in Switzerland, nor do they tend to cultivate an awareness of being a minority. Further, there are no regions in Switzerland that are inhabited exclusively by English L_1 speakers. So, except in a very limited numerical sense, English in Switzerland cannot be thought of as a minority language.

If English is not a minority language, can it be seen as a majority language in Switzerland? Yes, in the sense that it has become a very important foreign language (FL) and there are moves afoot at both national and cantonal levels to have even more Swiss school children learn English. For adult foreign language courses, English is the most popular FL, making up 53% of these courses (Bundesamt für Statistik, 1996). Moreover, an increasing number of special purpose English courses are being given in industry and the public sector. Indeed, for every English L_1 speaker in Switzerland there are at least ten Swiss who speak English as a FL at Cambridge 1st Certificate level or above. This is not the case for other immigrant languages like Spanish and may not, today, even apply to Italian as a FL. Given that a large proportion of the Swiss population are L_1 speakers of German or French, English can numerically be seen as vying with French to become *the* majority FL language in Switzerland.

English is not, of course, an official Swiss national language, but it is sometimes used for *intra*national communication (i.e. communication between Swiss) in some Swiss speech communities, particularly those where international ties are important, such as scientific research, banking, the pharmaceutical and precision industries, music entertainment, tourism and Geneva-based international organisations. Does this necessarily mean that English has to be "in einem gewissen Konkurrenzverhältnis zu den

400

Landessprachen" (LÜDI et al. 1997: 495)? This will partly depend on how English spreads in Switzerland, as spread it will, and on how the Swiss people react to more widespread use of English (see sections 4 and 5).

In summary, English as a L_1 is, in a purely numerical sense, a minority language in this country, but shows none of the features of a minority language that are characteristic of, say, Romansh. As a FL, however, English is likely to become, if it is not already, the majority language in Switzerland. Thus English is in the paradoxical position in Switzerland, as in many other countries, of being both a minority and a majority language. Internationally, English has had a history of expanding its influence in Asian and African countries often to the detriment, in the sense of minorisation, of local languages (see, e.g. KACHRU 1986 or PENNYCOOK 1994 for critical analyses of this phenomenon). World English is, therefore, often seen as a dominant language worldwide. In the next section, we explore one aspect of this phenomenon.

II. Use of English in the Swiss scientific community

The language use of researchers could be investigated in terms of which language scientists choose for: 1. terminology; 2. interpersonal communication in doing research; 3. presenting scientific findings. In this section we focus on just the third aspect of Swiss scientists' use of English, namely how Swiss researchers report on their research.

Part of our research (reported in more detail in MURRAY & DINGWALL 1997) on Swiss scientists has involved finding out which language they use in presenting their research findings in: talks and papers, research reports, Master's theses and doctoral dissertations. The results for talks and papers are based on self-reports from a questionnaire we have been distributing to Swiss scientists since 1996. We asked 110 junior and senior researchers in both French- and German-speaking areas of Switzerland how many of their articles and talks over the past five years had been in English. The average number in the humanities and social sciences was under a third (32%), whereas it was over half in the natural sciences (57%) and nearly 80% in the life sciences (79%). The findings of students who participated in a seminar on "English at the University of Zürich" tend to bear out our results. For example, biologists and biochemists at Zürich University reported that all their recent published articles were in English (WANNER 1998)

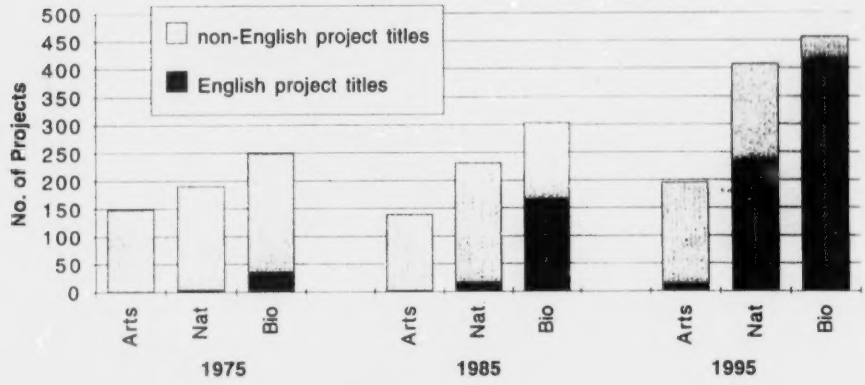
Table 1: Percentage of talks and papers in English over the past five years

Humanities and Social Sciences	32%
Natural Sciences	57%
Biomedical researchers	79%

Number of respondents = 110

We have also traced changes over the past 20 years in the language used in project proposals selected for financial support by the Swiss National Science Foundation (SNSF) in 1975, 1985 and 1995[1]. The graph (Fig. 1) shows that in 1975 the number of English titles was very low in all disciplines and had only increased slightly (7%) in the humanities (*Arts*) by 1995. For the natural sciences (*Nat*), the proportion rose to over half in English (58%) in 1995. The increase has been most dramatic in biomedicine (*Bio*), with a six-fold increase from 1975 (14%) to 1995 (91%).

Language of Swiss National Science Project Titles



For doctoral dissertations, records of the titles of those written at Swiss universities indicate that the number written in English more than tripled between 1975 and 1991 (MURRAY & DINGWALL 1997). It seems as if many junior researchers in Switzerland have realized that producing their doctoral dissertations in English could help their careers. At Zürich, student researchers found that not only were an increasing percentage of students planning to do their dissertations in English, but that there had been a trickle down effect on Master's theses (*mémoires* or *Lizentiate*) in some subjects too. Thus, WANNER

[1] Changes in SNSF language policy have, of course, played a role here, so that, for example, project proposals in the life sciences are now required to be in English.

(1998) found that 9 out of 11 postgraduate biology students had written their Master's theses in English.

The fact that the use of English among Swiss researchers has increased may not seem so very surprising, but the speed, extent and pattern of this increase are nothing short of remarkable:

- First, English has spread incredibly fast over the past twenty years;
- Secondly, English has greatly expanded its influence into different areas of Swiss academia and is increasingly making its presence felt in different disciplines, with the life sciences leading the way. The Swiss national languages still prevail in reporting on research intended for practitioners in Switzerland (e.g. medical doctors, foresters, etc.), but even in these areas English is becoming more important.
- Thirdly, the pressure to use English has been moving down the academic hierarchy, so that it is now the norm to write up research in English in some fields, such as biology, not just at the level of the scientific paper, but also at that of the dissertation, with some students even opting or having to write their Master's theses and term papers in English.

Clearly, English has become the majority language in Swiss scientific circles.

3. Attitudes to the dominance of English in science

As the findings reported in section 2 imply, English can play a major role in a researcher's career. A large measure of professional success depends on the favourable reception of his/her work by peers, and one way of quantifying this reception is to count the number of times a publication is referred to by other authors. Indeed, many scientists are evaluated in terms of how many times their name appears in the internationally recognised citation index relevant to their field of work. Since citation indices are usually compiled by American organisations, the proportion of English language journals considered in counting citations is unrepresentatively high. Therefore (although there are also other reasons), ambitious researchers of all nationalities increasingly feel pressure to publish in English. The possible negative consequences of this trend have been discussed at some length (e.g. in AMMON 1990 or MONTADA et al. 1995). For non-native English speaker researchers, the main personal disadvantage is thought to be restricted access to the discourse community of international science, because, as TRAXEL (1979: 68) puts it, "Ein Wissenschaftler wird - von Ausnahmen abgesehen - nur in der eigenen Sprache

einigermassen gut schreiben können". But is this true? And is the pressure to use English felt to be a personal disadvantage by all non-English-speaking scientists?

Our more extensive survey of Swiss university researchers included several items aimed at capturing their reactions to the dominance of English in science. First, we asked respondents how they felt the predominant role of English in research affected their careers. Our sample covered universities in the German- and French-speaking parts of Switzerland and included researchers in the humanities, natural sciences, and medicine. Specifically, we asked:

> In scientific communication, English is used more than any other language. How do you feel this affects your career? *(Please choose one:)*
> - It is a major handicap.
> - It is a slight disadvantage.
> - There is no effect.
> - It is an advantage.

Responses to this question are shown in Table 2. They indicate, first of all, that very few researchers in Switzerland appear to regard having to use English as a major handicap, although a considerable percentage feel it is a slight disadvantage. A slightly higher percentage of respondents felt that the pressure to use English had no effect on their careers or was actually an advantage.

Table 2. Swiss researchers' perceptions of how having to use English affects their careers

major handicap	slight disadvantage	no effect	advantage
4% (N=7)	43% (N=67)	29% (N=45)	24% (N=37)

Breaking down our data according to major disciplines, however, reveals some differences between them. The main difference is that a much higher percentage of researchers in the humanities perceive the pressure to communicate in English to be a major or minor disadvantage (71%), and relatively few see it as an advantage (11%). The explanation offered by several respondents (and one which ties in with our experience) was that papers in the humanities rely far more than those in the "hard" sciences on choice of words, rhetorical devices and careful argumentation to make their points, and are thus much more dependent on the actual language used for their impact.

Table 3. Swiss researchers' perceptions of English classified by major discipline

	major handicap	slight dis-advantage	no effect	advantage
humanities	11% (N=3)	60% (N=16)	18% (N=5)	11% (N=3)
natural sciences	2% (N=2)	40% (N=32)	33% (N=27)	25% (N=20)
biomedical sciences	4% (N=2)	40% (N=19)	27% (N=13)	29% (N=14)

Discovering that non-English-speaking researchers are so fundamentally divided in their perceptions of the role English plays in their careers made us curious about possible reasons. We therefore asked our respondents to comment on their responses, and also, to say whether and why they felt more comfortable writing a paper in English or in their L_1. The wide variety of comments makes it virtually impossible to quantify them in any meaningful way, so we present just a selection as further explication of the basic attitudes presented in Tables 2 and 3.

First let us look at comments made to support the view that *the dominance of English is an advantage*. English is regarded by many respondents as being a clear and simple language that is intrinsically easy to learn. Others claim that they have become adept at writing in English through long exposure:

> I feel quite comfortable writing in English, since I know all technical words in English, and not in any other languages (not even in my mother tongue!) (Biochemist, L_1=Italian)

Some, in fact, have become so accustomed to using English terms that writing a text in their L_1 means struggling to find a translation for these terms:

> Meist ist es einfacher, in Englisch zu schreiben, da die meisten fachspezifischen Wörter sich nur schwer übersetzen lassen. (Astrophysicist, L_1=German)

We collected many comments of this type, some of which were linked with the notion that using only one language, English, simplifies and streamlines scientific communication between researchers since it involves using just one set of agreed terms. But English is not always chosen for reasons of communicative efficiency: it can have symbolic value as well. In the humanities, where there is more language choice in scientific communication, publishing in English can bring prestige, or, as this post-doctoral researcher puts it:

> Writing in English is somewhat trendy, i.e. you can prove yourself as a 'tough guy', measuring yourself in the international scientific arena - and it's good for your CV. (Historian, L_1=Italian)

Finally, having to use English can be an advantage for certain researchers because it levels the linguistic playing field. This respondent, a biologist from Lugano who lives and works in Bern/Zurich, regards using English as an intranational communication strategy, which serves to make things fairer for her by reducing the home advantage of German-speaking colleagues since everyone is a non-native speaker of English:

> Well, here in the German part of Switzerland it is for me easier to "fight" for my research in English than in German, since my colleagues are German mother tongue and I would have no chance to compete against them! It is somewhat better to speak and write in a foreign language, in that way I can have the same chances as the Swiss Germans. (Biologist, L_1=Italian)

We now turn to the comments supporting the view that the widespread use of *English for scientific communication is a personal disadvantage*. There were fewer comments on disadvantages than advantages, and we have grouped them into four main areas. First of all, a great many of our respondents felt that communication in English represented a personal disadvantage because, as a medical researcher from Lausanne wrote, "il est toujours plus facile d'écrire dans sa langue maternelle". Interestingly, this argument was always expressed as a general rule, not as an individual opinion.

Secondly, a few respondents expressed worry about the linguistic effects of increasing monolingualism in science, i.e., that languages such as Italian, French and German might in due course be unable to deal with the more technical or academic aspects of scientific discourse:

> Auch wenn es notwendig ist, dass man sich auf eine gemeinsame Sprache für Artikel einigt, finde ich es schade, dass sich die deutsche Sprache kaum mehr weiterentwickelt, sondern einfach englische Ausdrücke übernimmt und somit etwas verarmt. (Microbiologist, L_1=German)

The loss of cognitive territory in a language - its restriction to certain areas of life and exclusion from others - is clearly a matter for concern and possibly a symptom of incipient minorisation of major languages worldwide. English has made immense territorial gains around the world as specialist discourse communities as well as university curricula have become international. Although this trend appears to be universal, we think the possible consequences of such terminological limitation should be subject to further debate.

Continuing with the theme of loss, we also had several comments about the negative effects of English on the special Swiss heritage of multilingual communication:

> Living in a country with several cultures I fee! a bit sad about losing the ability to communicate with other citizens in their language (above all in French). [But] because I have to improve my English I will not be able to invest as much in my French language skills as I would like. (Economist, L_1=German)

Here it is worth noting that the equation is formulated so that a gain in English automatically means a loss in French, a common but misconceived way of viewing the acquisition of foreign languages as a zero-sum game.

Finally, several (German- and French-speaking) Swiss researchers expressed the opinion that English native speakers have an unfair advantage in the competition to be published. Unlike the Italian-speaking biologist quoted above, who felt that English levelled the playing field for her in contact with German-speaking colleagues, these respondents felt that having to use English in competition with native speakers of English influenced their chances negatively. One remarked that:

> I would prefer a more "neutral" scientific language (e.g., like Esperanto) as a lingua franca ... for reasons of more equal opportunities. (Psychologist, L_1=German).

Although our survey turned up a number of statements voicing concern about the dominance of English in science, these were outweighed by positive comments on the growing use of English. Although it is conceivable that respondents were being careful not to offend us as L_1 speakers of English[2], it looks as though, attitudinally as well as numerically, English is set to continue its domination of scientific communication for some time yet. In the next section we extend our enquiry into the future of English by looking at the roles and functions of English in Switzerland as a whole.

4. The uses of English in Switzerland

As in many other countries today, English is a fact of life in Switzerland. It is used by Swiss nationals as a language of wider communication in international settings. Through the music and entertainment industries it has also become enormously popular with young people. Borrowings from the English lexicon, both old and new, are a daily feature of Swiss media, advertising and informal conversation. It is even used to some extent as an *intra*national language. The varied settings in which English can be found in Switzerland point to the fact that it has taken on a number of different linguistic functions within the country. Here we look at just three of these functions.

---

[2] We are grateful to an anonymous reviewer for pointing this out to us.

First let us consider *the use of English as a language of wider communication.* This occurs in a number of varied domains: in organisations dedicated to international development and cooperation, in multinational and Swiss firms engaged in international business, and, as we have shown, in science and technology. In addition, Switzerland's geographical features have prompted its railways, and probably its large tourist industry, to adopt English as a fifth language (cf. HOHL 1997). All these uses of English can be attributed to a desire for greater political, commercial or academic success in dealing with the world outside Switzerland - or, in some cases, the part of the world that comes to Switzerland. The growing pressure to include more hours of English in the Swiss school curriculum as well as the popularity of English courses in adult education testify to the strength of this motivation. It is important to remember that the use of English we are describing here is that of a global language of wider communication. Although it may put competitive pressure on other languages of wider communication, the dominant position of English as a global language cannot be regarded as a threat to local Swiss L_1s.

As a number of our survey respondents noted, *English can also serve as a neutral alternative to other languages.* Of course there is nothing inherently neutral about English, but in situations where it is a matter of social or political significance to use one local or national language, and thereby significantly not use another, a third 'neutral' linguistic alternative is sought, and English, for various reasons, is frequently chosen. This has happened at national policy level in India, Singapore and other countries in Asia and Africa. Through informants we know that it also sometimes happens among Swiss in Switzerland, in situations where speakers of two different Swiss languages seek a diplomatic or face-saving alternative to speaking one or the other's first language, for example at Swiss company board meetings, at intranational symposia, and at popular music or sports gatherings. A further reason reported for using English in some of these Swiss multilingual encounters is that English provides pronoun neutrality in personal conversations, allowing speakers to use *you* instead of forcing them to choose between *tu/vous*, *du/Sie*, *tu/Lei*. [3]

It is the potential use of English as a Swiss *intra*national language that so upsets Swiss politicians and policy makers, not because any of the three main languages are threatened with a loss of native speakers or territory, but because it undermines certain assumptions about Swiss cultural identity. The use of English as a language of wider communication within Switzerland is regarded

[3] It should be emphasised that this use of English as a Swiss intranational language has not been quantified, nor has it to our knowledge been studied ethnographically (but see DÜRMÜLLER 1992).

as a direct threat to the assumption that the L_2 of choice for each Swiss citizen should be one of the other two official languages, and also to the ideal of Switzerland as a multilingual society (but only in terms of the Swiss native languages). Thus, over the last decade at least, educationalists and politicians have repeatedly warned the Swiss public that using English as a second language within the country will lead to a loss of cultural identity:

> Für eine mehrsprachige Nation wie die Schweiz wäre aber die Aussicht auf Englisch als jene Sprache, die die Schweizer in Zukunft im Gespräch mit anderen Landsleuten verwenden, alles andere als eine erfreuliche Entwicklung. Sprachliche Uniformisierung unter Verlust der sprachlichen Traditionen des eigenen Landes sollte nicht der Preis sein, den man für den Anschluss an die Fortschrittsgesellschaft zu entrichten hat. (EDI 1989:6)

However, what is at stake is not so much a multilingual tradition as the delicate political balance of power between the Swiss-German majority and the French- and Italian-speaking minorities, a balance which to a large extent rests on respect for the other national cultures and languages as well as on a tacit willingness to learn and use each other's languages for intranational communication.

Concern about the effects of English on Swiss cultural plurality does not extend to the business sector: English is frequently used in Swiss product names and in advertising. One reason for this is that labelling and signs in a multilingual country can present awkward linguistic choices for suppliers. Using only one of the local languages may trigger resentment, while using all three or four languages may cost more and appear optically unattractive. In such a situation English can, once again, provide a seemingly neutral solution. But linguistic neutrality is not the only reason why pet food, beverages, furniture and sporting goods are given English names, advertised in English phrases, and decorated with English words. The English language has for some time now been used *as a cultural symbol*, although what it symbolizes varies with setting and culture. For example, in Switzerland as elsewhere English is associated with the trendier aspects of popular culture, and youth culture in particular. It can also be used to connote competitiveness or high performance because of its association with business and technology. In addition, because FL speakers of English tend to regard themselves as an elite minority, English advertising slogans may be designed to flatteringly remind them of their exclusive status. Finally, CHESHIRE & MOSER (1994) found that in some Swiss magazine advertisements English was being used rather subtly to remind readers of the international (i.e. favourable) image of Switzerland and Swiss products .

English, then, can be seen to have a number of functions and roles in present-day Switzerland. Some of these roles are related to the dominant or majority role of English in global communication (although it is far from being spoken by a majority of the world's people!); other roles relate more directly to the balance of majority/minority linguistic power within Switzerland. With this in mind, let us finally look at the roles English may play in the next 20-50 years.

5. The future of English in Switzerland

The future of English in Switzerland will be determined not so much by the community of researchers, but by the general public, who influence official language policies and set or follow unofficial linguistic trends. Here we make some tentative predictions for the three functions of English we described above, and then put forward some recommendations for action on the part of applied linguists.

5.1. English as an international language

We are by no means alone in thinking that English will become even more important as a world language, not least through the spread of the Internet (see e.g. CRYSTAL 1997 or GRADDOL 1997). Since it is not now foreseeable that English will lose its role as the major language of wider communication, it will continue to be widely, if not more extensively, used to express Switzerland's international identity as a leading nation in business, technology, diplomacy and science. Those Swiss who want to be able to influence Switzerland's performance on the world stage will have to learn English, a situation with which many non-Swiss are also familiar. Kachru describes the Indian experience thus:

> English initiates one into the caste that has power, and, more important, that controls vital knowledge about the miracles of science and technology. Thus (...) there is at present a "hunger" and an "indecent passion" for acquiring English. (...)" (KACHRU 1986: 1)

Kachru highlights the power of English in providing access to knowledge, a point that many of our respondents also made. In the interests of enabling equal access to this knowledge, it is important that as many people as possible learn to use English and in Switzerland there does seem to be a real passion for learning English. More than lipservice is paid to this passion by, e.g. the recent (EDK 1998) proposal to make English obligatory for all Swiss schoolchildren along with another Swiss national language. Regardless of whether this policy is

actually implemented or not, we can confidently predict that more English will be taught to children at ever younger ages either at school or privately. Good English is seen as another asset in finding jobs in a highly competitive workplace, and parents are increasingly opting to enable their children to acquire this asset young.

One effect of this trend to learn English earlier will be that the current high demand for general English language courses for adults at the beginner and intermediate levels will drop off over the next ten to fifteen years, whereas there is likely to be a boom in courses in English for special purposes (for business, technology, law, etc.). Courses teaching various skills (e.g. how to use the Internet) through the medium of English will probably become more widespread and immersion programmes at schools and in the workplace more common. Further, we also predict that more companies with an international outlook will adopt English as their company language, as many multinational companies have already done.

English as a/the language of instruction at Swiss universities will probably not become a general policy for a long time due to the lack of coordination among Swiss universities and their tendency to regard the competence of students in foreign languages to be the responsibility of the individual (see MURRAY & DINGWALL, 1997). In Swiss science English will continue to spread through the corridors of universities and research institutes, spilling out into lecture-halls and down the academic hierarchy (cf. AMMON's 1998 proposal to use more English for lectures at universities in Germany). Our surveys have uncovered little resentment of the encroachment of English in these areas; it is like water: few appear to have strong feelings about it.

On the other hand, PHILLIPSON & SKUTTKNAB-KANGAS (1996) express a concern that has been voiced in some circles in Switzerland and that we also found in some responses to our survey of Swiss scientists: namely, that the spread of English is contributing to an impoverishment of other languages of science. The fear is that these languages will be giving up spheres of activity and registers to English, so that it will no longer be possible to talk about, say, genetic research in French, Italian or German. While this is certainly happening to some extent, it is scaremongering to say that a diglossic situation with English as the "High" language is imminent.

A watchful eye on the publishing practices of public institutions in Switzerland is called for, however, if the Swiss national languages are not to be subjected to minorisation in the sense of becoming the junior partners in a

diglossic situation. This does not necessarily mean having new regulations and quotas, but it does suggest that linguists in particular should be recording and writing about current linguistic practices in the country so that the ongoing public debate about the roles of the different languages in Switzerland can take place in an informed manner.

5.2. English as a cultural symbol

The future use of English as a cultural symbol will be largely subject to the whims of fashion, and English will certainly lose its exclusivity as it spreads. It may acquire more negative connotations, e.g. through association with particular cultures, political situations or events, so it makes little sense to make predictions here. If English were a liquid, in its function as a language of wider international communication it would be like water: neutral in taste and provoking few strong reactions; however, as a cultural symbol it would be like a wine, or perhaps Coca Cola, with people tending either to love it or hate it, their tastes imbued with cultural meanings.

5.3. English as a neutral intranational FL

The move from English being a minority FL to becoming a majority one raises issues that are important for Switzerland's internal identity as a multilingual country. As CRYSTAL (1997: 116) says:

> The need for intelligibility and the need for identity often pull people and countries in opposing directions. The former motivates the learning of an international language, with English the first choice in most cases; the latter motivates the promotion of ethnic language and culture.

The more Swiss there are who have English as a FL, the more potential there is for intranational communication in English. ANDRES & WATTS (1993) argue that English as an intranational language in Switzerland is not a probability in the near future, although we may well see an increase in English borrowings into Swiss national languages. But even if more and more Swiss opt for internal communication in English it is wrong to blame the worldwide dominance of English. The choice will be a Swiss one based on what the Swiss decide are the key aspects of their linguistic identity and on their attitudes to their fellow Swiss.

Many Swiss seem to be calling for more outward-looking policies that rise above a tendency to be inward-looking, and that move beyond treating Switzerland as a unique player in the global arena. They seem to be going

through an identity crisis: re-examining their past, ending the country's isolation, relinquishing Switzerland's special status as a politically neutral country and opening it up to Europe. Language has played a key role in Swiss identity for some time, but the growing importance of English (and, possibly, the presence of hundreds of thousands speakers of other non-Swiss languages) is forcing Switzerland to reassess its linguistic priorities and its image of itself as a multilingual, rather than a plurilingual society. At present, Swiss politicians tend to reiterate past language policies, but language practices on the Swiss streets are following their own course. If it is a myth to say that most ordinary Swiss are functional multilinguals so that there is little communication between the different language regions, might it not then be time to face up to this reality? Rather than seeing the spread of English as a threat to Swiss multilingualism and thus to Swiss national identity, widespread use of English could be seen as a chance to encourage real dialogue between the different language regions in Switzerland by allowing it to take place on a more equal footing.

We realise that these are tricky and sensitive issues. It may well be that the spread of English calls for some active promotion of the Swiss national languages. Clearly, a great deal of important work is going on in the area of language teaching and in supporting Romansh. But besides these valuable efforts, how can applied linguists help ensure that language policies in Switzerland are based on well-founded principles rather than folk beliefs?

5.4. Recommendations for applied linguists

Applied linguists can, we believe, influence the folklinguistics that is so popular in Switzerland by subjecting some of its assumptions about language and linguistic practices to critical scrutiny and by feeding their conclusions into public debate. For example, some common misconceptions that need more public exposure if a well-informed debate about language policy is to take place are:

- the Swiss are functionally multilingual;
- learning foreign languages is a zero-sum game, so that the more you learn of one, the less "room" there is to learn another. This misconception was well put by a French teacher who maintained that: "Il n'y a personne qui ne sache parler plus de deux langues";
- it is only possible to write well in one language;
- borrowing terms from another language means assuming that language's culture;

- learning English means adopting American culture (as if this were a unified entity!);
- mixing languages is unnatural.

In addition, applied linguists need to be active in documenting the spread of English in Switzerland in order to distinguish prejudice from reality. They are also in a position to raise awareness about linguistic practices and, if necessary, question them. As more varieties of English are recognised, a dictionary of Swiss English may be called for.

Although languages tend to have an ecology of their own, we do not have to sit back and wring our hands since we may be able to at least raise awareness about linguistic issues, if not influence policy. As far as facing up to some of the implications of English as a global language is concerned, Switzerland is not alone in being exposed to the tension arising from "the need for information and the need for identity" that Crystal mentions. Other countries are facing similar dilemmas. No one knows how English will develop as a world language, but it looks set to be in a dominant position for at least the next generation. As Switzerland and the world move towards the 21st century, it is up to us all to make sure that the spread of English does not lead to the linguistic impoverishment of minority languages, but that we can extract a 'win-win' result out of what is not, after all, a zero-sum game.

References

AMMON, U. (1998): *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschprachigen Hochschulen*, Berlin, de Gruyter.

AMMON, U. (1990): "German or English? The Problems of Language Choice Experienced by German-Speaking Scientists", in NELDE, P.H. (ed.) *Plurilingua X: Language Conflict and Minorities*, Bonn, Dümmler, 33-51.

ANDRES, F. & WATTS, R. (1993): "English as a lingua franca in Switzerland: Myth or reality?", *Bulletin CILA*, 58, 109-127.

Bundesamt für Statistik (1996): "Schweizerische Arbeitskrafterhebung", *Bildung & Wissenschaft*, 15.

CHESHIRE, J. & MOSER, L.-M. (1994): "English as a cultural symbol: the case of advertisements in French-speaking Switzerland", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 15/6, 451-469.

CRYSTAL, D. (1997): *English as a Global Language*, Cambridge, Cambridge University Press.

DREIFUSS, R. (1993): "Address to the National Parliament", 22.9.1993. *Amtliches Stenographisches Bulletin der Schweizerischen Bundesversammlung*, Bern.

DÜRMÜLLER, U. (1992): "The Changing Status of English in Switzerland", in AMMON & HELLINGER (Eds.), *Status Change in Languages*, Berlin, Walter de Gruyter, 555-70.

EDK (1998): *Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen?* Bericht einer von der Kommission für allgemeine Bildung eingesetzten Expertengruppe "Ggesamtsprachenkonzept" an die schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Bern, Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 15. Juli 1998.

Eidgenössisches Departement des Innern, EDI. (1989): *Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz*, Bern, Schweizerische Bundeskanzlei.

GRADDOL, D. (1997): *The Future of English?*, London, British Council.

HOHL, C. (1997): *Sind die Weichen für Englisch gestellt? Die Schweizerischen Bundesbahnen und die fünfte Landessprache*, Aarau, Sauerländer.

KACHRU, B. (1986): *The Alchemy of English*, Pergamon Press.

LUDI, Georges (1992): "Internal migrants in a multilingual country", *Multilingua*, 11, 1, 45-73.

LUDI, G., WERLEN, I., FRANCESCHINI, R. et al. (1997): *Die Sprachenlandschaft Schweiz*, Auswertung der Eidgenössischen Volkszählung 1990, Bern, Bundesamt für Statistik.

MONTADA, L., BECKER, J., SCHOEPFLIN, U. & BALTES, P. (1995): "Die internationale Rezeption der deutschsprachigen Psychologie", *Psychologische Rundschau*, 46/3, 186-199.

MURRAY, H. & DINGWALL, S. (1997): "English for scientific communication at Swiss universities: «God helps those who helps themselves»", *Babylonia*, 4/97, 54-59.

PENNYCOOK, A. (1994): *The Cultural Politics of English as an International Language*, London, Longman.

PHILLIPSON, R. & SKUTKNABB-KANGAS, T. (1996): "English only worldwide or language ecology?", *TESOL Quarterly*, 30/3, 429-452.

TRAXEL, W. (1979): "Publish or perish - auf deutsch oder auf englisch?", *Psychologische Beiträge*, 21, 62-77.

WANNER, S. (1998): *Seminar Paper on English at the University of Zürich*, Englisches Seminar.

Bulletin suisse de linguiste appliquée, 69/2, 1999, 207-221

L'*europanto*
A propos d'un soi-disant pidgin européen

Marinette MATTHEY

- Esqiouze euss, dit le campeur mâle, mà wie sind lost.
- Bon début, réplique Cidrolin.
- Capito? Egarristes... lostes.
- Triste sort.
- Campigne? Lontano? Euss... smarriti...
- Il cause bien, mutmura Cidrolin, mais parle-t-il l'européen vernaculaire ou le néo-babélien?
- Ah, fit l'autre avec les signes manifestes d'une vive satisfaction. Vous ferchtéez l'iouropéen?
- Un poco, répondit Cidrolin; mais posez là votre barda, nobles étrangers, et prenez donc un glass avant de repartir.
- Ah, ah, capito: glass...
- Seraient-ils japonais? se demanda Cidrolin à mi-voix. Ils ont pourtant le cheveu blond. Des Aïnos peut-être.
  Et s'adressant au garçon:
- Ne seriez-vous pas aïno?
- I? No. Moi: petit ami de tout le monde.
- Je vois: pacifiste?
- Iawohl. Et ce glass?
- Perd pas le nord, l'Européen.

(R. Queneau, Les Fleurs bleues, p. 15)

Abstract

This paper is concerned with language mixing and what people are thinking about it. The language so-called *Europanto* is at the same time focus and pretext of this study.

This communication is composed of four parts. The fist one briefly considers the story of Europanto ©. The second one is concerned with the way of mixing languages in *europanto*, in view of different models of code-switching. Reactions of people who try to use *europanto* is the subject of the third part, and the last one presents data from a research about representations of bilingualism and second language acquisition, in which *europanto* is used to trigger off pieces of talk about language mixing.

0. Introduction

Un des aspects du thème "langues minoritaires et langues majoritaires: co-existences et relations" a trait aux pratiques linguistiques en situation de contact et aux phénomènes d'hybridation plus ou moins inédits. C'est cet aspect lié au métissage linguistique que je me propose de traiter dans cet article, au travers d'une analyse de l'*europanto*, sabir[1] "inventé" par un traducteur de la Commission européenne de Bruxelles, Diego Marani.

[1] J'utilise le terme de *sabir* dans le sens de "langue mixte, permettant une communication directe, sans recours à la traduction" (DUCROT & SCHAEFFER 1995: 118) et en retenant la caractéristique mentionnée par ces auteurs de langue "sans structure grammaticale bien définie".

416

Afin d'écarter tout risque de malentendu, je signale que ce texte n'a pas pour objectif de faire une apologie ou au contraire une critique en règle de l'europanto. Il s'agit ici de considérer cette pratique linguistique, avant tout à vocation ludique, comme un phénomène sociolinguistique digne d'intérêt, pour deux raisons au moins. Premièrement, il constitue *une exploitation à des fins stylistiques* de pratiques linguistiques plurilingues attestées en situation de contacts de langues et contribue ainsi à faire (re)connaitre ces pratiques. Deuxièmement, il entraine, chez les scripteurs et/ou les lecteurs europantophones, une *réflexion métalinguistique* sur le mélange des langues et les stratégies de compréhension interlinguistiques, qui en font un support intéressant dans la perspective d'une didactique attentive aux aspects métacognitifs des apprentissages[2].

Cet article comprend quatre parties. Dans la première, je présenterai brièvement l'histoire de l'europanto. Dans la deuxième je ferai une brève description de ses mélanges, en essayant de les caractériser par rapport aux discussions théoriques en vigueur dans le domaine du contact des langues en général. Dans la troisième partie seront envisagées les réactions de scripteurs europantophones, telles qu'elles apparaissent sur un site WEB consacré à l'europanto et enfin, dans la quatrième et dernière partie, je présenterai une série de réactions face à l'europanto. Ces dernières données sont extraites d'une recherche sur les représentations du bilinguisme et de l'apprentissage des langues, actuellement menée par une équipe du Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel[3].

1. Qu'est-ce que l'europanto?

Présenté comme un jeu entre collègues par son concepteur Diego Marani, traducteur-interprète à l'Union européenne, l'europanto apparait en 1997 dans les colonnes de l'hebdomadaire belge *Le soir illustré*. En voici un exemple:

> Europanto ist uno melangio van de meer importantes Europese linguas mit also eine poquito van andere europese linguas, sommige Latinus, sommige old grec. Qui know ten moins zwei europese linguas kan Europanto undergrepen. From nu avanti, Du need keine mas foreignas linguas studie und Du kan mit el entieron mundo communicare danke al Europanto. Du no believe? Ich zal aan you demonstre brefly describendo en Europanto el pilota projecto "Eine globalo kaufpunto por Piccola une Media Entreprisas". El but del projecto ist de facilitate PME in der electronicommerz (...)
>
> G7 INFORMATIOGEZEL PILOTAPROJECTO
> Diego MARANI, 9.4.97[4]

[2] C'est dans cette perspective qu'un support didactique basé sur l'europanto a été développé dans le cadre d'un programme européen d'éveil au langage pour les deux derniers degrés de l'école primaire (projet SOCRATES EVLANG, *cf.* CANDELIER 1998).

[3] Projet FNRS 12-50777.97. Cette équipe est composée de B. PY, A. DUCHÊNE, L. GAJO, C. SERRA et la soussignée.

[4] http://www.student.info.ucl.ac.be:8080/HomePages/husson/europanto.html

417

Rapidement ce *patchwork* linguistique, dont la principale qualité semble être "qu'on n'a pas besoin de l'apprendre" séduit les journalistes. Il est présenté et exemplifié dans plusieurs journaux européens et américains. Il est même présenté comme un *pidgin européen* (dans un article non signé toutefois...) par un journal de vulgarisation scientifique consacré aux connaissances actuelles dans le domaine des sciences du langage[5].

Le succès de l'europanto est tel qu'il est aujourd'hui dument muni d'un *copyright*: nul ne peut produire un texte en utilisant la recette du mélange (beaucoup d'anglais, d'allemand et de hollandais, du français, un peu d'espagnol et d'italien, voire du latin) sans indiquer qu'il s'agit d'une invention de Diego Marani! Un recueil est paru aux éditions Mazarine (Fayard) en janvier 1999 (*Las aventures des inspector Cabillot*).

L'europanto est souvent perçu par ses commentateurs comme une *lingua franca* naissante, même si son auteur insiste sur le côté ludique et anarchique de sa création ("Les gens veulent que ce soit sérieux, mais ça reste une blague. Je ne le conçois pas du tout comme une concurrence pour l'espéranto"[6]). Mais il faut noter que l'europanto est aussi un produit commercial et on ne peut que rester songeur face à la puissance médiatique qui a transformé aussi rapidement un style d'écriture individuel, certes inspiré d'un jeu linguistique collectif, en un idiome étiqueté *pidgin* dans une revue de vulgarisation scientifique!

Le fait que de plus en plus de scripteurs se lancent dans la production en europanto confère à ce sabir des caractéristiques semblables à celles rencontrées dans les argots ou les langues de spécialité (jargons). La caractéristique "langue secrète", volontiers accolée aux argots, ne s'applique certes pas à l'europanto. Au contraire, le but premier déclaré par son concepteur est de faciliter la communication entre tous les locuteurs de bonne volonté disposant d'un minimum de connaissances en langues secondes. En revanche, on trouve bien la dimension d'*écarts volontaires* par rapport aux normes linguistiques en vigueur (DUCROT & SCHAEFFER 1995, 117) et ces écarts endossent une fonction identitaire: ils *marquent* une appartenance à un groupe qui revendique ouvertement un plurilinguisme qu'on peut qualifier de débridé. Cette

5 "L'europanto, pidgin européen". *Pour la science* (édition française de *Scientific American*), Dossier hors-série, octobre 1997, p. 118. Voici comment est relatée la "naissance" de l'europanto: "Dans l'urgence des rencontres entre deux portes ou dans la décontraction des entretiens privés, un parler simple, qui mélange toutes les langues européennes, est apparu.(...) L'origine exacte de l'europanto reste un mystère. Toujours est-il que cette langue, devenue rapidement populaire, se répand comme une trainée de poudre. (...) Les conditions sociales de l'apparition de l'europanto sont la mobilité sociale, l'absence d'institutions solides et le besoin de communiquer".

6 L'Hebdo No 38, septembre 1997, p. 48.

revendication est en rupture avec les représentations traditionnelles de la maitrise des langues. Dans les représentations communément partagées du plurilinguisme, en effet, le mélange des langues est généralement perçu comme la trace du manque ou de la faute. Dans l'europanto, au contraire, le mélange se voit élevé au rang de contrainte qui permet d'exhiber sa virtuosité interlinguistique.

2. Les mélanges de l'europanto

Diego Marani présente ainsi sa façon de procéder: "Je cherche les mots qui ont la plus grande diffusion, et j'écris avec des formules simples, dans le genre des cours de langue ou des horoscopes"[7]. On constate en effet une exploitation maximum de la variation interlinguistique, le recours aux diamorphes (*in*, par exemple, qui est à la fois de l'anglais, du hollandais, de l'allemand, de l'italien...), des emprunts généralisés (*hooligans*, *power*, *bulldozer* sont empruntés par de nombreuses langues) et le mélange drôlatique de deux, voire trois langues (*ich understuddo* [understood + comprendo?]; *endfinally* [endlich + finally]). L'exploitation de la variation interlinguistique permet aussi de jouer avec la redondance de l'information, comme dans *sichermently* [all. *sicher* + les morphèmes adverbiaux de même valeur fr.*-ment* et ang. *-ly*].

Au plan de la syntaxe, on retrouve également la juxtaposition de structures différentes, mais on repère parfois une *matrice syntaxique* phrastique (*cf.* ci-dessous, 2.1.3). Par exemple, la matrice de l'anglais (1), de l'allemand (2) ou du français (3) (cette hypothèse mériterait toutefois un examen plus approfondi)[8] :

1. Die holiganica forza may so become de most preciosa britannische contribution aan die humana civilisatio.
2. Tu necessite keine more grosse electrische zentrales te constructe.
3. Pendant le Sommer, de Europanto Instituto por Bricopolitik had organisé uno rapido curso van Europanto conversazie à l'attention allen Ferienmakers.

7 Idem.

8 Interrogé sur le processus d'écriture qu'il met en oeuvre quand il rédigue en europanto, Diego Marani répond ceci:
"Lorsque j'écris en europanto, je sens que je suis un système, une piste. Je pense en europanto. La plupart des fois, c'est le mot qui est à faire, pas la trace de la phrase. Mes hésitations quand j'écris sont dues surtout à la logique interne du texte, au développement de l'idée et très peu de la langue. Si je devais définir cela autrement, je dirais que dans la structure de la phrase europantesque je poursuis la concision de la structure latine (ablatif absolu, participes enchainés l'un sur l'autre) sans pour autant pouvoir tirer parti de la flexion (qui serait mon rêve ultime de langue parfaite).(...). Lorsque je tombe sur un mot qui ne me satisfait pas, je fais le tour des langues que je connais pour trouver une alternative. C'est toujours sur le mot que s'arrête ma réflexion. Lorsque le mot est là, la phrase vient toute seule". (Communication personnelle)

On remarque également une certaine simplification dans les constructions verbales. Par exemple, l'infinitif latin *esse* est souvent utilisé à la place d'une forme fléchie des langues sollicitées:

4. Ich *esse* el beste.
5. Make sex tot der morte: dat *esse* todag el decantissimo ideale des indiano people.
6. In Filandia las saunas *esse* mixtas nicht.

De même, le futur est toujours construit à l'aide du néerlandais *zal* et d'un infinitif, même si les matrices syntaxiques sont différentes:

7. die stradas *zal* clean *esse*.
8. Wallonia *zal* presto *become* richissima und *zal* sich *afforde* seine propre secusoziale.
9. De intercantonale bancaire zentrale eine laboratorium van soziale und economico progress *zal become*, etc.

Enfin, on note (surtout dans les premières chroniques) des créations graphiques comme *graindéboté* (var. *graindeboté*); *belmère*; *kokilles St. Jak...*

2.1. Les mélanges de l'europanto sont-ils artificiels?

Comment peut-on appréhender le mode de fonctionnement de l'europanto? La nature uniquement scripturale du corpus de textes constitue certes une limite pour cette tentative de lecture du phénomène à la lumière des notions théoriques en vigueur dans le champ des contacts de langues, où les données sont toujours des transcriptions de l'oral. Quelques remarques peuvent toutefois être faites.

2.1.1. Europanto et code-switching

Premièrement, du point de vue de certains linguistes, le code-switching est régi par des contraintes grammaticales particulières et il n'apparait que chez les "vrais bilingues", c'est-à-dire chez les locuteurs possédant une compétence achevée et stable (au sens chomskien du terme) dans les deux langues. Ce point de vue est notamment celui de POPLACK[9] et de MEISEL[10], qui voient dans le code-switching un aspect de la compétence des bilingues qui ne doit pas être confondu avec le code-mixing ou avec les phénomènes d'emprunt, fréquents

9 "Code-switching may be defined as the juxtaposition of sentences or sentence fragments, each of which is internally consistent with the morphological and syntactic (and optionally, phonological) rules of its lexifier language" (POPLACK & MEECHAN, 1995:200).

10 "Code-switching (...) is used in the almost commonly accepted sense to describe a certain skill of the bilingual speaker that requires pragmatical and grammatical competence in both languages. With respect to pragmatic competence, code-switching refers to the ability to select the language according to externals factors like the particular interlocutor, the situational context, the topic of conversation, etc.. Concerning grammatical competence, adequate code-switching requires that switches within one sentence observe specific grammatical constraints" (KÖPPE & MEISEL, 1995:277)

dans l'acquisition du langage chez l'enfant bilingue, mais observables également chez les adultes, comme on le voit dans les exemples ci-dessous:

10. nounours il a *reité* (exemple de KÖPPE & MEISEL 1995)
11. *gecoverd* (coverd) et *beschouwing* (considering) attestées dans un corpus d'adultes bilingues anglais-hollandais (cité par GARDNER-CHLOROS 1995:79)
12. je t'ai mailé (envoyé un e-mail), etc.

Si on accepte cette distinction théorique, il est clair que l'europanto se situe plutôt du côté du *mixing* que du *switching*. Il s'agit de "bricoler" avec toutes les langues de son répertoire d'apprenant passé, présent ou futur. On ne peut donc pas parler de compétence linguistique bilingue ou plurilingue dans le sens chomskien du terme. Notons tout de même que cette distinction entre *code-switching* et *code-mixing* est parfois remise en question chez les linguistes eux-mêmes, dans la mesure où elle peut amener à distinguer de "vrais" et de "faux" bilingues, un "bon" bilinguisme *vs* un "mauvais", ou encore des comportements normaux et d'autres pathologiques, etc. (*cf.* GARDNER-CHLOROS 1995).

2.1.2. Europanto et emprunt

Une deuxième remarque peut être faite à propos de la notion d'emprunt. Rappelons que l'emprunt se définit généralement comme l'adaptation d'un élément lexical d'une langue "donneuse" aux règles morphosyntaxiques d'une langue "receveuse". En europanto, cette notion est délicate à manier puisqu'il est souvent malaisé de distinguer la langue d'accueil de la langue sollicitée, même si l'anglais semble prédominant. Il semble bien, dès lors, que la notion de code-mixing soit préférable à celle d'emprunt pour rendre compte des observables de l'europanto.

2.1.3. Une langue de base dans l'europanto?

Une troisième remarque peut être faite à propos de l'existence d'une langue de base accueillant des éléments d'une autre langue. Pour MYERS-SCOTTON (1995), les nombreux contre-exemples qui mettent en cause l'existence de contraintes sur les code-switches montrent bien qu'il faut chercher des principes plus abstraits que ceux généralement invoqués pour expliquer ce phénomène (notamment la contrainte d'équivalence structurale entre les deux langues postulée par Poplack). Le modèle psycholinguistique de Myers-Scotton (*Matrix Language Frame Model*) envisage l'existence de deux processus hiérarchiques impliqués dans la structure des énoncés contenant des code-switches. Le premier concerne la subordination d'un (ou de plusieurs) *Embedded Language-s* dans une *Matrix Language*. Le second concerne la distinction entre morphèmes grammaticaux (*system morphemes*) et morphèmes lexicaux (*content*

morphemes). Les premiers sont présents dans la langue matrice, ce sont eux qui installent le cadre syntaxique de l'énoncé, et les *content morphemes* leurs sont subordonnés. Dans cette vision des choses, on ne saurait parler d'alternance des langues mais bien plutôt d'*insertion* de segments d'une langue dans une autre langue. Ce processus d'insertion étant guidé par les *system morphemes* de la langue matrice.

A nouveau, il est délicat d'appliquer ce modèle à notre corpus d'europanto, tant la densité des mélanges est forte, rendant difficile toute recherche de systématicité. Il faut noter toutefois que la flexion verbale utilise largement l'anglais et que dans une chronique prise au hasard, 26 phrases sur 27 contiennent au moins un verbe en anglais (*cf.* annexe). On observe notamment une spécialisation des morphèmes de l'anglais pour la référence au passé. Ces éléments vont bien dans le sens de l'hypothèse d'une langue matrice.

Il semble d'autre part que la contrainte du mélange s'exerce plus facilement autour du nom qu'autour du verbe: dans les deux extraits de corpus figurant en annexe, on recense, dans le premier, 22 switches entre le déterminant et le nom sur 27 syntagmes nominaux, alors que sur les 56 formes verbales du deuxième extrait, moins de la moitié seulement (23) présentent des code-switches. Ces observables laissent penser que si les switches peuvent survenir n'importe où dans la chaine parlée (position théorique défendue par Gardner-Chloros), certains points morphosyntaxiques lui sont cependant plus favorables (position défendue par Meisel, notamment), puisque même lorsqu'on se donne comme contrainte explicite de mélanger le plus possible les éléments linguistiques de plusieurs langues, il est plus difficile de s'y plier dans le contexte morphosyntaxique du verbe que dans celui du nom.

2.1.4. Europanto et pidgin

Certains journalistes n'ont pas hésité à parler de *pidgin européen* pour caractériser l'europanto. Si on prend la définition que donne S. Romaine du processus de pidginisation, on est en effet frappé par son adéquation à l'europanto:

> "The process of pidginisation (...) involves some universale principles for putting together linguistic material of different origins by speakers triying to communicate over linguistic barriers". (ROMAINE, 1988:3)

D'autre part, on observe quelques stratégies de simplification morphosyntaxiques, manifestations qui sont communes au pidgins et aux premiers stades du développement de l'interlangue. Nous en avons déjà vu plus haut quelques exemples impliquant la forme canonique *esse* (4-6); en voici un autre où on observe une absence d'accord entre le SN sujet et le SV:

13. Autos can sentimentos **habe.**

Cependant, d'autres caractéristiques de l'europanto le rendent totalement incompatible avec la définition généralement admise des pidgins, c'est-à-dire des variétés linguistiques surgissant dans des situations de contacts de langues où les interlocuteurs n'ont pas de langues communes (ce n'est pas le cas pour la majorité des fonctionnaires de l'UE!) et servant à des fonctions communicatives de base, telle le commerce. L'europanto n'entre pas dans cette catégorie puisqu'il donne lieu à des textes écrits, dans lesquels la grammaticalisation est comparables à celle des langues respectives utilisées dans le mélange. De ce point de vue, l'europanto ne peut donc être qualifié de pidgin. D'autre part, s'il est vrai que l'europanto reflète bien une compétence grammaticale de ses locuteurs (ou plutôt scripteurs), compétence marquée par l'existence d'un répertoire plurilingue, lui-même caractérisé par des connaissances linguistiques fortement inégales, il n'est pas possible de décrire cette compétence en terme de régularités grammaticales (hormis les quelques tendances que nous avons tenté de dégager ci-dessus), contrairement aux pidgins, où de telles régularités se manifestent.

3. A la recherche de règles... Réactions d'utilisateurs

Toute langue se caractérise par deux niveaux de structuration distincts: d'une part le niveau des pratiques effectives, où peuvent s'observer des régularités structurales et, d'autre part, un niveau réflexif, constitué par les jugements ou les questionnements métalinguistiques des locuteurs à propos des pratiques effectives (BERRENDONNER 1988). Dans l'europanto, on l'a vu, le niveau de structuration des pratiques est très faible: les régularités grammaticales sont difficiles à trouver. Mais dans les réactions d'utilisateurs de l'europanto, le second niveau se manifeste sous la forme d'un véritable appel à la norme. Les discours *méta* émergent régulièrement, notamment par la demande de *règles*, comme on le voit dans les extraits ci-dessous:

14. I loved this new kind of communication in internet! *Is there rules* to this language? If not try to make them.

15. Quel divertiment! Resembla qualquier idioma but me makes understand also neerlands und deutsch!! [...] *Pardon for the grammatique* ma est my primus tentativo.

16. Going più distante sur le meme pista it viens natural de make a sintax *not seulment de le different rules qui are propre of every singolo languages but aussi of the concepts qui undermean the mots.*

17. I am una studentessa de linguistics et schon allein because of that je trouve la nuova "lingua" muy interessante, *ma ich frage mich wether there existent des rules.*

Cet appel à la standardisation est révélateur en même temps du besoin normatif qu'éprouve les locuteurs, et de la difficulté à mettre en oeuvre la seule règle de l'europanto: le mélange. Ce qui peut conduire au paradoxe contenu dans la réaction ci-dessous:

18. Ich habe tanti pour dire aber *Ich dont know como se fare*

C'est bien en europanto que cette personne dit ne pas savoir comment procéder pour écrire en europanto!

4. Les représentations du mélange

L'aspect ludique et provocateur de l'europanto constitue un déclencheur idéal pour la verbalisation des représentations du bilinguisme et de l'apprentissage des langues. C'est pourquoi nous l'avons utilisé dans une série d'entretiens réalisés avec différents types d'informateurs, concernés à un degré ou à un autre par l'apprentissage des langues à l'école (enseignants et formateurs d'enseignants, élèves et parents d'élèves).

Les réactions face au texte écrit que les informateurs lisent sur le moment peuvent se résumer comme suit: la première réaction est généralement le rire, plusieurs adultes évoquent spontanément la comparaison avec l'espéranto, mais on constate aussi un certain malaise, une certaine désapprobation. Tous les informateurs se rendent compte qu'il ne s'agit pas d'une langue naturelle standard, mais d'un mélange de ces langues (sauf une élève de 12 ans qui croit reconnaitre du romanche...).

Les échanges qui se construisent autour de ce déclencheur thématisent, implicitement ou explicitement, les trois fonctions "majeures" des langues: communication, pensée et identité. Les échanges définissent un espace interlocutoire qui va du "pourquoi pas?", voire du "c'est génial" (chez les enfants...) à "c'est artificiel" (donc "imparlable") et à "il n'est pas souhaitable que les gens parlent comme cela". Tous les échanges se construisent dans cette dynamique à deux pôles.

4.1. Communication

La fonction communicative permise par le mélange est bien reconnue, certains informateurs font d'ailleurs le lien entre l'europanto et leurs propres pratiques de bilingues, ou celles qu'ils imaginent chez certains bilingues:

19. *à Bruxelles il doit y avoir des baragouins comme ça (formateur).*
20. *des fois c'est vrai qu'on se trouve dans des situations où on parle comme ça (élève lycée).*

21. *moi je pense que pour l'oral ça joue (...) il y a une conversation pis tout d'un coup on trouve plus les mots, c'est vrai c'est facile de changer de langue (élève lycée).*

22. *au moins tout le monde se comprendrait, enfin tout le monde comprendrait un petit bout de ce qu'on dit (élève école secondaire).*

23. *dans dix, quinze, vingt ans, cinquante ans pourquoi pas? (enseignant).*

24. *si par exemple il y a des Anglais qui viennent s'installer ici, pis il y a des Italiens pis bon, il reste des Français, des Allemands, donc on pourrait un peu mélanger les mots (élève école secondaire).*

25. *moi je dis franchement que ça m'arrive [de mélanger] italien, français, l'allemand moins (parent d'élève).*

4.2. Langage et pensée

Le déclencheur europanto peut également entrainer une réflexion sur langage et pensée. En voici un exemple dans le corpus étudié, thématisée par D, un parent d'élève du lycée:

26. *R l'essentiel c'est de comprendre ...*
Q mhm&mhm
D c'est-à-dire que c'est&c'est une langue qui est trop facile à ce moment-là\ (...) ça fait plus travailler le cervelle c'est que on : va se stabiliser, il va venir toujours plus petit et puis au bout de certain moment il &[c'est
N [ah mais pour moi c'est l'horreur (entretien parents).

Cet échange fait apparaitre "en creux" une représentation qui pourrait bien jouer un rôle important dans le processus d'acquisition linguistique: la richesse d'une langue pourrait se mesurer à sa difficultés d'apprentissage, comme nous le montre cet autre extrait:

27. *chaque langue a sa richesse, c'est ça qui fait d'une langue qu'elle est belle aussi, c'est le fait qu'elle soit pas forcément facile, [même] très inaccessible. C'est la beauté d'une langue, alors que là [i.e. texte en europanto], ça prend un peu de tout, ça fait un espèce de meltingpot... (élève du lycée).*

Et inversément une langue "facile à apprendre" ne serait pas "riche". On comprend dès lors que la négation du stéréotype "l'italien est une langue facile" soit souvent évoquée chez les enseignants d'italien, comme c'est le cas dans l'échange ci-dessous:

28. *Q: enquêtrice, M: prof. d'italien, B: prof d'allemand*

Q c'est vrai que c'est un petit peu l'image qu'on a: l'allemand de toute façon c'est difficile, [on sait dès le départ
M [ouais ouais
Q et puis l'italienaà la réputation d'être une langue facile
B ouais
M alors qu'elle demande de la part de l'élève une attention relativement fine à la progression parce que sinon ça devient un à-peu-près

(entretien formateurs)

4.3 . dentité

La fonction identitaire est également thématisée. Le texte en europanto déclenche des réactions négatives de ce point de vue:

29. *c'est un peu hors-sol (...) ça sent pas le fumier suisse allemand, ça sent pas le lac suisse romand, il y a pas ce que la langue transporte... (formateur).*

30. *il me semble que c'est l'identité de départ qui peut être multiple . mais là elle est complètement confondue . et pour moi il y a une différence entre multiplicité et puis tout confondre, tout mélanger quoi . et je crois que c'est ça qui est important, c'est garder à chaque langue sa propre identité quelque part (...) alors que LA on mélange tout (...) enfin, il me semble qu'il y a plus d'identité (parent d'élève).*

31. *moi je crois que chaque personne peut le mélanger pour elle (...) là on impose un mélange (...) parce que ça veut dire qu'il y aurait plus que cette langue où on a piqué partout (...) c'est comme si on dit heu ben naintenant ou ce soir vous venez tous habillé tout en gris, pour moi c'est un peu pareil, tout d'un coup on nivelle tout le monde, alors que l'autre [i.e. le bilinguisme] c'est l'enrichissement, ça [i.e. l'europanto], pour moi, c'est l'appauvrissement, ça va dans le sens complètement opposé, c'est le coup du gris pour l'habillement je dirais pour moi c'est pareil: on parlera tous gris (parent d'élève).*

Le premier exemple renvoie au couple langue-patrie, exprimé ici sous sa forme régionaliste, assez typique dans le contexte helvétique. Les deux autres expriment la peur de la confusion entrainée par le mélange. Dans les deux cas, c'est bien l'angoisse de la perte de ses repères culturels (physiques ou mentaux...) qui est verbalisée.

4.4. Mélange et politesse

Enfin, on note dans le corpus des lycéens une référence à la politesse, qui constitue un hapax dans notre corpus. Le mélange des langues est tolérable dans une conversation, mais il est assimilé à un acte irrévérencieux dans une situation formelle:

32. *On peut pas écrire une langue où il y a trois langues qui se mélangent... Une lettre où il y a trois langues qui se mélangent ça fait un peu manque de respect (élève lycée)*

Cette remarque dénote une solide conscience normative des registres de langue et des modes de production (oral-écrit), résultat d'une enculturation scolaire et familiale réussie...

5. Conclusion: les vertus de l'europanto

Les réactions de nos informateurs contrastent quelque peu avec celles des utilisateurs occasionnels de l'europanto. La confusion et la perte d'identité sont évoquées dans les entretiens, alors que les utilisateurs se demandent plutôt comment faire pour rédiger en europanto. Faut-il y voir une certaine méfiance face au *melting-pot* européen symbolisé par l'europanto? On peut se le demander

car comme le dit Michel Banniard, "il existe toujours un rapport, direct ou indirect, proportionné ou démesuré, par présence ou par absence, en quelque sorte homologique, entre la situation mentale, culturelle et linguistique d'une époque et sa structure sociale, institutionnelle et humaine" (BANNIARD, 1992:56). L'avènement médiatique de l'europanto peut être considéré comme une trace de ce rapport homologique entre la mise en place de l'Union européenne et un soi-disant pidgin européen. En fait, tout se passe comme si la représentation très courante "une langue-une nation" concourait au succès de l'europanto auprès de celles et ceux qui appellent de leur voeux la construction européenne. Comme si, pour être définitivement validée, la construction européenne devait avoir "sa" langue, qui commencerait par un pidgin, sorte de "bébé-langue"...

Cette représentation nationalisante des langues n'est heureusement pas la seule à être convoquée par l'europanto. D'autres apparaissent à travers les thématisations observées dans nos données, notamment celles ayant trait au statut du mélange et à la nature même de la communication verbale. Nos informateurs, comme les scripteurs europantophones du WEB, manifestent un certain étonnement devant le fait qu'ils comprennent une "langue" qu'ils n'ont jamais apprise: la possibilité de rentabiliser au maximum un répertoire plurilingue, même partiel, confère ainsi une sorte de vertu au mélange, qualité qui est loin d'être reconnue dans les représentations ordinaires du code-switching ou du code-mixing (*cf.* par exemple KIELHÖFER 1987).

Enfin, il semble bien que l'exploitation stylistique *écrite* de pratiques linguistiques *orales* ordinairement stygmatisées contribue à leur conférer une certaine valeur, et, partant, à entrainer un changement d'attitude à leur égard. L'europanto pourrait ainsi avoir une fonction légitimante du *parler bilingue* et des pratiques plurilingues en général, et contribuer ainsi à la mise en place de ce qu'on appelle parfois une *idéologie bilingue*, par opposition à l'*idéologie unilinguiste* (LÜDI 1987: 2) qui conditionne encore souvent les représentations linguistiques, qu'elles soient ordinaires ou scientifiques.

Bibliographie

BANNIARD, M. (1992): *Viva voce. Communication écrite et communication orale du IVe au IXe siècle en occident latin*, Paris, Institut des Etudes Augustiniennes.

BERRENDONNER, A. (1988): "Normes et variations", in: SCHOENI, G. et al. (éds), *La langue française est-elle gouvernable?* Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 43-61.

CANDELIER, M. (1998): "L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen «Evlang»", in: BILLIEZ, J. (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM, 299-308.

DUCROT, O. & SCHAEFFER, J.-M. (1995): *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil.

GARDNER-CHLOROS, P. (1995): "Code-switching in community, regional and national repertoires: the myth of the discreteness of linguistic system", in: MILROY, L. & MUYSKENS, P. (Eds), *op. cit.*, 68-89.

KIELHÖFER, B. (1987): "Le «bon» changement de langue et le «mauvais» mélange de langues", in: G. LÜDI (éd.) *op. cit.*, 135-155.

KOPPE, R. & MEISEL, J.M. (1995): "Code-switching in bilingual first language acquisition", in: MILROY, L. & MUYSKENS, P. (Eds), *op. cit.*, 276-301.

LÜDI, G. (éd.)(1987): *Devenir bilingue-être bilingue*, Tübingen, Niemeyer.

MILROY, L. & MUYSKENS, P. (Eds)(1995): *One speaker, two languages. Cross-disciplinary perspectives on code-switching*, Cambridge, Cambridge University Press.

MUYSKENS, P. (1995): "Code-switching and grammatical theory", in: MILROY, L. & MUYSKENS, P. (Eds), *op. cit*, 177-198.

MYERS-SCOTTON, C. (1995): "A lexically based model of code-switching", in: MILROY, L. & MUYSKENS, P. (Eds), *op. cit*, 233-256.

POPLACK, S. & MEECHAN, M. (1995): "Patterns of language mixture: nominal structure in Wolof-French and Fongbe.French bilingual discourse", in: MILROY, L. & MUYSKENS, P. (Eds), *op. cit.*, 199-232.

ROMAINE, S. (1988): *Pidgin and Creole Languages*, London and New York, Longman.

Annexe 1: les verbes dans une chronique d'europanto

(Jehovallah und el Rabbezin)

phrase 1	lack	ang.
phrase 2	instaure, est	fr., fr.
phrase 3	adore, est	ang/fr., fr.
phrase 4	habe conceived	all. + angl.
phrase 5	introduce	ang.
phrase 6	could adore	ang.+ fr/ang.
phrase 7	coudde	ang.
phrase 8	necessite, zal esse, dixit, climbed, encountered	fr, flam. + lat., lat., ang.,ang.
phrase 9	pregunted	esp. + ang.
phrase 10	wanted fahre	ang. + all.
phrase 11	fahred	all. + ang.
phrase 12	was, hadde	ang., ?
phrase 13	inquired	ang.
phrase 14	know, demanded	ang. fr. + ang.
phrase 14	habe entended, seem	all. + ang., ang.
phrase 15	hopemos!, est, opened, appeared	ang. + esp., fr., angl., ang.
phrase 16	zal observe	flam. + ang./fr.
phrase 17	demanded	fr.+ ang.
phrase 18	proclamed	fr.+ ang.
phrase 19	relanced	fr.+ ang.
phrase 20	was, enraged	ang., fr.+ ang.
phrase 21	permitte, thundered, smashed	it., ang., ang.
phrase 22	pursued, listen, live, zal endure	ang., ang., ang., flam + fr.
phrase 23	turned, disappeared	ang., ang.
phrase 24	habe maked, can raconte, smashed, lamented	all. + angl., ang. + fr., ang., ang.
phrase 25	consoled, know, was, zal say	fr.+ ang., ang., ang., flam + ang.
phrase 26	fahred, fahred, raconte	all. + ang., all. + ang., fr.
phrase 27	zal raconte, se passed	flam. + fr. fr.+ ang.

formes mélangées:	**20**
formes "pures":	**31**
marque du passé *(token)*:	***-ed***
	habe **+ V-*ed***
marque du futur:	***zal*** **+ inf.**

429

Annexe 2: composition des SN dans la première partie de *Der color des money*

	Dét.	noyau	switch après dét.
1	uno	monat popeante	+
2	_	Pope Juan Paulo	_
3	seine	echte name	-
4	eine	name	-
5	eine	motto	+
6	sommige	suspecte finaciele operazies des IOR	?
7	die	Vaticanese Bank	+
8	die	sacre, eternale bank	+
9	el	manager des IOR	+
10	eine	americano cardinale	+
11	andere	ideas	+
12	de	kleine city des Cicero	+
13	die	homeland van Al Capone	+
14	seine	infance	+
15	seine	maniera	+
16	eine sort	wittewashing	+
17	el	money wittewashing	+
18	seine	incontestable competence	+
19	el	top des unterground financiele mundo	+
20	der	Vaticanse IOR	+
21	mucho	dirty dinero	?
22	de	divine gratia	+
23	de	Vaticane State	+
24	die	nonnes	+
25	die	tomato sauce	+
26	zwei	cosas	+
27	el	uniforme des Swiss Guardias	+

Dét. germ.: 20

nb. de switchs: 22/27

Adresses des auteurs

Rut BERNARDI
SPELL
Strada Rezia
I-39046 Urtijëi
spell-rut@ladinia.net

David BRADLEY
Linguistics / La Trobe University
Bundoora VIC 3083 Australia
d.bradley@latrobe.edu.au

Maya BRADLEY
Linguistics / La Trobe University
Bundoora VIC 3083 Australia

Gabriele BUDACH
Institut für Romanische Sprachen und Literaturen
J.-W. Goethe Universität
Graefstr. 76
D-60054 Frankfurt
Budach@em-uni-frankfurt.de

Rico CATHOMAS
Institut de Pédagogie
Université de Fribourg
CH-1700 Fribourg
Rico.Cathomas@unifr.ch

Sylvie-Marie COLLET
43, r. des Prairies
F-78230 Le Pecq

Renata CORAY
Institut de Journalisme
Université de Fribourg - Miséricorde
CH-1700 Fribourg
rcoray@datacomm.ch

Florian COULMAS
FB 3, Modernes Japan
Universität Duisburg
D-47048 Duisburg
coulmas@uni-duisburg.de

Silvia DAL NEGRO
Sezione di Linguistica
Università degli Studi di Bergamo
Piazza Vecchia 8
I-24129 Bergamo
walser@ibguniv.unibg.it

Anna-Alice DAZZI GROSS	Lia Rumantscha Via da la Plessur 47 CH-7000 Cuira liarumantsch@rumantsch.ch
Jean-François DE PIETRO	Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) Faubourg de l'Hôpital 43 CH-2000 Neuchâtel Jean-Francois.DePietro@irdp.unine.ch
Silvia DINGWALL	Englisches Seminar Universität Zürich Plattenstrasse 47 CH-8032 Zürich dingwall@es.unizh.ch
Alexandre DUCHÊNE	Centre de Linguistique Appliquée Université de Neuchâtel, CH-2000 Neuchâtel Hör-, Stimm- und Sprachabteilung Universitätsspital Bern CH-3000 Bern alexandre.duchene@lettres.unine.ch
Eva Martha Eckkrammer	Institut für Romanistik der Universität Salzburg Akademiestr. 24 A-5020 Salzburg eva.eckkrammer@sbg.ac.at
Ludwig ELLE	Sorbisches Institut Bahnhofstrasse 6 D-02625 Bautzen si@serbski-institut.lusatia.de
Agurtzane ELORDUI	University of the Basque Country Leioako Campusa E-48940 Leioa fvbelura@vc.ehu.es
Rita FRANCESCHINI	Romanisches Seminar Universität Basel Stapfelberg 7/9 CH-4051 Basel franceschini@ubaclu.unibas.ch

432

Gabriela FUCHS
Universität Bern
Institut für Sprachwissenschaft
Länggassstrasse 49
CH-3000 Bern 9
ufmcurp@isw.unibe.ch

Ryan FURNESS
Universitat de Barcelona
Avinguda Industria 46
E-08960 Sant Just Desvern
rfurness@retemail.es

Claire DE GOUMOËNS
Université de Genève
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Route de Drize 9
CH-1227 Carouge
degoumo@fapse.unige.ch

Manfred GROSS
Lia Rumantscha
Via da la Plessur 47
CH-7000 Cuira
liarumantsch@rumantsch.ch

Monica HELLER
Centre de Recherches en Education Franco-Ontarienne
OISE / UT
252, rue Bloor Ouest
Toronto Canada M5S 1V6
mheller@tortoise.oise.utoronto.ca

Eddy HUET
Psychologie anthropologique et linguistique
Université Paris VIII
2 rue de la Liberté
F-93526 St Denis Cedex 2

Dominique JEANNOT
Ecole normale
Faubourg de l'Hôpital 68
CH-2000 Neuchâtel
Dominique.Jeannot@ne.ch

Martine MARQUILLÓ LARRUY
Centre de Recherches Linguistiques de Poitiers
UFR Lettres et Langues
96, av. Recteur Pineau
F-86000 Poitiers
Martine.Marquillo@mshs.univ-poitiers.fr

Johanna MIECZNIKOWSKI-FÜNFSCHILLING
Romanisches Seminar
Universität Basel
Stapfelberg 7/9
CH-4051 Basel
fuenfschilli@ubaclu.unibas.ch

Jon MILLS
Faculty of Humanities
75, Castle Street
UK-Luton - Bedfordshire - LU1 3AJ
jon.mills@luton.ac.uk

Lorenza MONDADA
Romanisches Seminar
Universität Basel
Stapfelberg 7/9
CH 4051 Basel
mondada@ubaclu.unibas.ch

Katharina MÜLLER
Romanisches Seminar
Universität Basel
Stapfelberg 7/9
CH-4051 Basel
muellerka@ubaclu.unibas.ch

Heather MURRAY
Sprachwissenschaft-AAL
Universität Bern
Unitobler
CH-3000 Bern 9
heather.murray@aal.unibe.ch

Christa PIETH
Romanisches Seminar
Universität Basel
Stapfelberg 7/9
CH-4051 Basel
Christa.Pieth@lettres.unige.ch

Bernard POCHE
Centre de Recherche sur le Politique,
l'Administration, la Ville et le Territoire
Institut d'Etudes Politiques
Université de Grenoble
Domaine Universitaire - BP 48
F-38040 St.-Martin d'Hères Cedex

Ben RAMPTON

Centre for Applied Linguistic Research
Thames Valley University
18-22 Bond Street,
UK-London W5 5AA
ben.rampton@tvu.ac.uk

Clà RIATSCH

Institut für Romanischen Sprachen und
Literaturen
Längassstrasse 49
CH-3000 Bern 9
cla.riatsch@rom.unibe.ch

Francine ROSENBAUM

Centre d'Orthophonie de la ville de Neuchâtel
rue de la Serre 11
CH-2000 Neuchâtel

Jordi SUÏLS SUBIRA

Universitat de LLeida
Princep de Viana 10, 8e, 2a
E-25008 Lleida
jsuils@lleida.com, suils@filcat.udl.es

Mahendra K. VERMA

Dept. of Language & Linguistic Science
University of York
UK-York, YO10 5DD
mkv1@york.ac.uk

Geneviève VERMÈS

Psychologie anthropologique et linguistique
Université Paris VIII
2 rue de la Liberté
F-93526 St Denis Cedex 2

Derniers numéros parus

No 62, octobre 1995, 285 p.
Richard J. WATTS & Iwar WERLEN /Hrsg.)
Perspektiven der angewandten Linguistik

No 63, avril 1996, 127 p.

Alexander SCHWARZ (éd.)
Enseignement des langues et théories d'acquisition
Sprachunterricht und Spracherwerbstheorien

No 64, octobre 1996, 183 p.

Anne-Claude BERTHOUD (éd.)
Acquisition des compétences discursives dans
un contexte plurilingue

No 65, avril 1997, 177 p.

Pascal SINGY & Peter TRUDGILL (éds)
Communication et pragmatique interculturelles

No 66, octobre 1997, 229 p.

Geneviève DE WECK (éd.)
Troubles du langage

No 67, avril 1998, 171 p.

Laurent GAJO (éd.)
Vous avez dit *immersion* ?...

No 68, octobre 1998, 205 p.

Jocelyne BUTTET SOVILLA & Dorothea WENIGER (éds)
Études en neurolinguistique

BEST COPY AVAILABLE